

**Katedra:** pedagogiky a psychologie

**Studijní program:** vychovatelství

**Studijní obor:** pedagogika volného času

## EVALUACE LEKTORSKÝCH DOVEDNOSTÍ NA OSOBNOSTNĚ – ROZVOJOVÉM KURZU PRO DOSPĚLOU KLIENTELU

## EVALUATION OF LECTOR SKILLS IN PERSONALITY – DEVELOPMENT COURSE FOR ADULT CLIENTS

**Bakalářská práce:** 2009 – FP – KPP – 103

**Autor:**

Petra SOUČKOVÁ

**Podpis:**

---

**Adresa:**

Raspenavská 203

460 01, Liberec 1

**Vedoucí práce:** PhDr. Jan Činčera, Ph.D.

**Počet**

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
56	0	1	3	28	3

V Liberci dne: 8.12.2010

## **Prohlášení**

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne: 8. 12. 2010.

Petra Součková

---

**Poděkování:**

Děkuji vedoucímu práce PhDr. Janu Činčerovi, Ph.D za jeho čas, který věnoval konzultacím nad mou prací. Dále děkuji za cenné rady a názory k tématům práce.

Mé poděkování patří také zkoumané firmě, která mě vřele přijala a poskytla vstřícné zázemí pro výzkum.

Ráda bych poděkovala také své rodině, která mě po celou dobu podporovala. Velký dík patří za její trpělivost a pomocnou ruku v nesnázích.

## **EVALUACE LEKTORSKÝCH DOVEDNOSTÍ NA OSOBNOSTNĚ – ROZVOJOVÉM KURZU PRO DOSPĚLOU KLIENTELU**

### **ANOTACE**

Bakalářská práce nabízí přehled vybraných základních kompetencí pro lektorskou práci s dospělou klientelou. Výzkumná část práce formou případové studie ověřuje, jakým způsobem jsou tyto kompetence uplatňovány v prostředí konkrétní firmy zabývající se vzděláváním dospělých. Data, získaná pozorováním a rozhovory, jsou dále zpracovávána pomocí metody zakotvené teorie.

### **Klíčová slova:**

kompetence

lektor

vzdělávání

dospělost

případová studie

# **EVALUATION OF LECTOR SKILLS IN PERSONALITY – DEVELOPMENT COURSE FOR ADULT CLIENTS**

## **SUMMARY**

Bachelor thesis offers an overview of selected basic skills for lecturing to an adult clients. The research part of a case study examines how these competencies are applied in a particular environment for companies dealing with adult education. Data obtained by observation and interviews, are further processed using the grounded theory.

### **Key words:**

competencies

instructor

education

adulthood

case study

# **BEWERTUNG LEKTORKOMPETENZEN AUF PERSÖNLICHEM – ENTWICKLUNGEM KURS FÜR ERWACHSENE KLIENTS.**

## **ZUSAMMENFASSUNG**

Bachelorarbeit bietet einen Überblick über ausgewählte wichtige Kernkompetenzen für Vorträge zu einem Erwachsenen Kundschaft. Die Forschung Teil einer Fallstudie untersucht, wie diese Kompetenzen in einem bestimmten Umfeld für Unternehmen, die sich mit Erwachsenenbildung angewandt werden. Die Daten wurden durch Beobachtungen und Interviews, weiter verarbeitet werden, mit Hilfe der Grounded Theory.

Stichwort:

Kompetenzen

Lektor

Bildung

Mündigkeit

Fallstudie

# Obsah

Úvod.....	6
<b>1 Charakteristika lektora vzdělávání dospělých.....</b>	<b>7</b>
<b>2 Role lektora.....</b>	<b>10</b>
<b>3 Specifika práce s dospělou klientelou.....</b>	<b>12</b>
<b>4 Typy vzdělávacích akcí.....</b>	<b>15</b>
<b>5 Duševní hygiena v lektorské práci.....</b>	<b>17</b>
<b>6 Základní kompetence lektora.....</b>	<b>19</b>
6.1 Didaktické kompetence.....	20
6.2 Komunikační kompetence.....	21
6.3 Evaluační kompetence.....	21
6.4 Interpersonální kompetence .....	22
6.5 Osobnostní kompetence .....	23
6.6 Motivační kompetence.....	24
6.7 Organizační kompetence.....	25
6.8 Kompetence k učení.....	26
6.9 Etické kompetence.....	27
<b>7 Metodologie výzkumu.....</b>	<b>28</b>
7.1 Výzkumné otázky.....	28
7.2 Typ výzkumu.....	29
7.3 Popis vzorku.....	30
7.3.1 Účastníci.....	30
7.3.2 Lektori.....	31
7.3.3 Vedení.....	31
7.3.4 Program.....	32
7.3.5 Firma.....	34
7.4 Průběh výzkumu.....	35
7.4.1 Proces sběru dat a nástroje výzkumu .....	35
7.4.2 Plán analýzy dat.....	36
7.5 Etické aspekty a důvěryhodnost výzkumu.....	37
<b>8 Analýza dat.....</b>	<b>39</b>
8.1 Popis kategorií.....	39
8.2 Centrální kategorie.....	46
<b>Závěr.....</b>	<b>49</b>
<b>Použitá literatura.....</b>	<b>51</b>
<b>Seznam příloh.....</b>	<b>53</b>

## Úvod

Pro svou práci jsem si vybrala téma z oblasti andragogiky, protože se mi líbí široké možnosti práce s dospělou klientelou. V budoucnu bych se této práci chtěla věnovat. Doposud mám však jen malé zkušenosti s lektorováním v oblasti vzdělávání dospělých. Pro získání dobrých základů k této profesi se v práci budu věnovat důležitým kompetencím, které by měl podle odborné literatury mít dobrý lektor vzdělávání dospělých.

Kdo je to lektor? Kdo je dospělý a jaké má specifické potřeby? Prostřednictvím čeho lze vzdělávat dospělé? To budou některé z otázek, které se na následujících stránkách budu snažit zodpovědět. Mým cílem bude zmapovat oblast kompetencí ve vzdělávání dospělých z hlediska lektorské práce. Dále najít úspěšné a neúspěšné strategie andragogické práce u vybrané firmy. Metodou, kterou pro to zvolím, bude případová studie.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Charakteristika lektora vzdělávání dospělých

První kapitola bude otevřena netradičně od konce. Tedy od konce nadpisu. Za slovy „charakteristika lektora“ leží ještě dvě slova „vzdělávání dospělých“. Vzdělávání je získávání dovedností, vědomostí a zkušeností. Obecně je to každá situace, kdy se jedinec pomocí vzdělávacích procesů něčemu učí. Vzdělávání, jak říká Průcha a kol (2003, s. 295), obsahuje procesy učení ze strany dítěte či klienta a vyučování ze strany pedagoga, které směřují od pedagoga k učícímu se člověku. Vzdělávání dospělých tedy podle Malacha a Zapletala (2005) „zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity, veškeré vytváření vědomostí a dovedností a dotváření osobnosti (výchovu) člověka“. Mluvíme-li o vzdělávání dospělých, máme na mysli získávání stupně vzdělání ve školním prostředí, nebo další vzdělávání při vstupu na trh práce (Malach, Zapletal, 2005, s. 37).

Při pátrání v oboru vzdělávání dospělých se také můžeme setkat s pojmy celoživotní vzdělávání či celoživotní učení. Jaký je tedy rozdíl mezi učením a vzděláváním? Učení je psychický proces, který umožňuje jedinci sebezrovoj a adaptaci na podmínky života (Průcha a kol., 2003, s. 259). Učení vychází z vlastní iniciativy člověka. Vzdělávání vyžaduje činnost od vyučujícího a vyučovaného. Vzdělávání je praktikováno většinou ve formálním a neformálním vzdělávání, kdy pedagog působí na učící se subjekt. Zatímco učení ze strany klienta se musí dít ve všech typech vzdělávání. Formálním, neformálním i informálním. Dále budu tedy v práci používat označení vzdělávání dospělých, neboť jde o působení lektora na dospělé jedince.

Má práce se bude pohybovat v oblasti neformálního a informálního vzdělávání. Neformální vzdělávání dospělých (Langer, 2004) se odehrává jednoduše mimo všechny typy škol. Ty patří do vzdělávání formálního. Zahrnuje tak kurzy pro různé skupiny osob. Jedná se například o rekvalifikační, počítačové nebo jazykové kurzy apod. V informálním vzdělávání jsou zkušenosti, dovednosti a vědomosti nabývány v každodenním životě, v prostředí, ve kterém se člověk vyskytuje, nebo ze setkávání s druhými lidmi. Oba typy vzdělávání zahrnuje celoživotní vzdělávání. Se stále se zrychlujícím tempem naší doby stoupají nároky na zaměstnance v různých oblastech. Proto je mnoho lidí nuceno vyhledávat další vzdělávání.

Dnes jsou nejpožadovanější kurzy práce s počítačem a kurzy cizích jazyků (Trávníčková, 2008).

Při hledání materiálů o vzdělávání dospělých můžeme narazit ještě na další dělení. Podle Langer (2004) existují čtyři skupiny. Vzdělávání školní, profesní, občanské a zájmové. Školní vzdělávání má u dospělých podobu například dálkového studia. Profesní vzdělávání se odehrává díky vlivu různých organizací, které zajišťují pracovní pozice. Pod profesní vzdělávání spadají rekvalifikační kurzy nebo oborová školení. Občansky se člověk vzdělává, pokud navštěvuje například kurzy pro rodiče, kurzy ekologie nebo přednášky o právech člověka. Zájmové vzdělávání je velká oblast, do které patří individuální zaměření každého člověka. V zájmovém vzdělávání (Šerák, 2009) člověk hledá seberealizaci v jím vybraném oboru. Toto vzdělávání se odehrává ve volném čase dospělých. Má formu individuální nebo skupinovou. Případně si účastník volí organizované či neorganizované aktivity. Jedná se například o vzdělávací kurz některé z výtvarných technik, šachový kroužek, výuku hry na kytaru apod..

Jelikož tedy jde o vzdělávání, je, podle toho, co je psáno výše, osoba řídící vzdělávací proces důležitým činitelem. Tvrdí se, že nejlepším lékem je lékař. Stejně tomu je i v pedagogických oborech. Na výběru, výkonu a osobnosti lektora z velké části závisí míra dosažených znalostí či dovedností. Vzdělávací proces může v praxi vést několik osob. Ve formálním vzdělávání se jedná o učitele, profesory, mistry odborného výcviku a vychovatele. V mimoškolním prostředí můžeme najít pojmy jako instruktor, lektor, vedoucí nebo trenér. Ve vzdělávání dospělých je to ještě navíc tutor, mentor, kouč, konzultant, poradce, moderátor, supervizor, mediátor nebo facilitátor (Medlíková, 2010).

Christine Hogan ve své knize mluví o rozdílech mezi interním a externím lektorem (2003, s. 10) To podle ní spočívá v tom, že externí lektor je na „volné noze“ a práci má nejistou. Mimo to pracuje většinou v prostorách jím určených. Kdežto lektor interní má celoroční práci na stálém místě a to v místě studentů. Každé toto označení pedagogického pracovníka skrývá pokaždé jiné činnosti, který má daný člověk v popisu práce. V následující tabulce jsou uvedeny konkrétní činnosti různých profesionálů.

Prezenční výuka zaměřená na osvojování vědomostí	Prezenční výuka zaměřená na osvojování dovedností návyků	Výuka založená na studiu studijních opor pro distanční studium	Výuka založená na usměrňování pomocí osobního příkladu a vedení učícího se v podmínkách výkonu práce	Výuka založená na sebevzdělávání s možností konzultací (atestační studium, vědecká příprava)	Výuka založená na studiu eLearningových programů, knih; je stanoven cíl, kontroluje se pouze výstup
lektor přednášející vyučující	trenér cvičitel instruktor	tutor mentor	kouč uvádějící pracovník	konzultant poradce	monitor examinátor

*Usměrňovaný paralelní proces řízené*

*vyučování – učení se*

*samostatné učení*

*učení řízené*

*pouze cílem a kontrolou*

*Tabulka 1: Způsoby řízení učení dospělého (podle Malacha, Zapletala, 2005, s. 69)*

Jsou zde ale také průsečíky, které se objevují v každé funkci. Základním průsečíkem je vzdělávání, vedení a působení na druhé. Pro následující potřeby práce budu používat pojem lektor, jakožto „odborník řídící a realizující různé formy vzdělávání dospělých“ (Průcha, 2003, str. 113).

## 2 Role lektora

Představme si ideálního lektora. V nejrůznějších publikacích se lze dočíst o jeho ideálních schopnostech, dovednostech, o tvořivosti, tolerantnosti, upřímnosti, empatii, vřelosti, optimismu apod. Naštěstí valná většina autorů za tato tvrzení vždy dodá, že lektor je především člověk.

Každý člověk hraje ve svém životě spoustu sociálních rolí jako například role matky, otce, zaměstnance, dcery, přítelkyně nebo role zákazníka. Lektor by měl při svém povolání zvládat uplatnění hned několika rolí najednou, které by měl plynule střídat a hrát je opravdově (Malach, 2003). Následuje výčet rolí, které by lektor mohl zastávat. Neznamená to, že každý lektor hraje všechny vypsane role. Naopak se může stát, že některý lektor bude hrát role, které v mém výčtu nejsou.

- Lektor je organizátor.

Obecně tato role obnáší přípravu programu, materiálu, starost o logistiku programu a spolupráci s dalšími lidmi – lektory. Konkrétně lektor zajišťuje například tištěné podklady pro kurz. Lektor dále připravuje přihlášky na akci a komunikuje s klienty před kurzem. Na kurzu pak koordinuje činnost skupiny (Malone, 1991).

- Lektor je poradce.

Při své práci lektor konzultuje právě probrané téma. Odpovídá na dotazy účastníků. Někteří lektori v zájmovém vzdělávání konzultují se svými klienty možné aktivity, které jsou právě pro daného klienta vhodné.

- Lektor je manažer.

Lektor provádí připravené aktivity a nese zodpovědnost za jejich skladbu a průběh. Jeho prací je v této roli získávání kontraktu. Kontrakt neboli zakázka je přesný popis stavu, kterého má být dosaženo na konci vzdělávací akce. Je to vlastně cíl. To, co firma potřebuje.

- Lektor je diagnostik.

Zjišťování potřeb, zájmů, očekávání a míru znalostí účastníků je hlavní činností v této roli. Poté na základě zjištěných informací určuje metody, techniky, formy a pomůcky, které použije. Identifikace vzdělávacích potřeb je důležitý bod, který není dobré vynechat.

➤ Lektor je andragog.

Na lektorovi závisí volba metodických postupů a didaktických pomůcek. Jak píše Malone (2003, s. 83) lektor „ovlivňuje způsoby a prostředky, jimiž skupina dosahuje stanovených cílů“. V andragogice je rozdíl od pedagogiky v přístupu lektora k účastníkům a to ten, že lektor je na stejné úrovni jako účastníci.

➤ Lektor je podněcovatel.

U dospělých účastníků by při vzdělávání měla převažovat vnitřní motivace. Tedy je nutné, aby postoje, cíle a zájmy člověka, byly zvnitřněné. Ochota učit se je podstatnou součástí veškerého vzdělávání, nejen dospělých. Lektor ve své práci může motivovat tím, že se s účastníky shodne na vzdělávacím cíli. Proto je dobré si na začátku vzdělávací akce vyjasnit očekávání účastníků. Tento cíl je pak smíšením cíle domluveného se zadavatelem a očekávání účastníků.

➤ Lektor je rozhodčí.

V této roli je nejdůležitější ctění spravedlnosti. Všechny skupiny jakéhokoliv věku mohou být rozhořčeny, když lektor nejedná spravedlivě. Rozhodčí pochází od slova rozhodování. Lektor je také soudcem a usmiřovatelem konfliktů ve skupině, jak tvrdí Malone (1991, s. 83)

➤ Lektor je účastník.

Pelánek (2008) nabídl myšlenku, že účastníci lektora vyhledali pravděpodobně proto, že mají potřebu naučit se něčemu novému. Pokud lektor neplní roli účastníka, tak pravděpodobně zapomněl, co to znamená učit se nebo být vyučovaným. Tato skutečnost brání lektorovi v pochopení účastníků nebo v přiblížení se k nim. Když lektor zná i roli účastníka, může být vzorem pro svoje účastníky.

➤ Lektor je herec.

Tato role souvisí úzce s rolí podněcovatele, neboť právě v motivaci se využívá herectví. Herectví může lektor využívat k pobavení účastníků nebo uvolnění atmosféry.

### 3 Specifika práce s dospělou klientelou

V této kapitole se chci zaměřit na rozdíly mezi vzděláváním dětí a dospělých. A dále popsat specifika, která je nutné při vzdělávání dospělých znát. Dříve než tak učiním, nabídnu definici toho, kdo je vlastně dospělý. Podle Langer (2004) může být dospělost definována z mnoha pohledů a dosti nejednoznačně. Komenský definuje dospělého muže jako: „Člověka, který dosáhl mezníku vzrůstu a sil, schopného k životním úkolům a už skutečně zahajujícího ten druh života, k němuž se připravil“. Příhoda říká, že dospělost je „stav, jehož každý živočich dosahuje, když doroste do konečné velikosti a síly, již potřebuje k vykonávání samostatných činností v životním přizpůsobení“ (Malach, Zapletal, 2005, s. 26)

S definicí Vladimíra Jochmanna z Univerzity Palackého v Olomouci bych chtěla dále pracovat. Zní: „Dospělost je charakterizována ukončením vývoje ve třech dimenzích - somatické, psychické a sociální.“ Sociální dimenzi bych rozvinula o tvrzení, že dospělý člověk je schopný nést zodpovědnost za své činy, umí se postarat sám o sebe, případně o svou rodinu, není citově závislý na rodičích, nese zodpovědnost za hraní různých sociálních rolí, platí si sám své účty a mezilidské potřeby si umí uspokojovat sám. Každá dimenze dospělosti však může ukončit svůj vývoj v odlišnou dobu. Tudíž, jak je v dnešní době často patrné, najdeme lidi dospělé tělesně, ale nikoli psychicky.

Dospělost je rozdělena vývojovou psychologií do několika období. Při studiu specifík různých období člověka napadne, že i práce s různými dospělými musí být různá a uzpůsobená jejich věku. Jako ostatně jakákoli pedagogická práce s lidmi. Periodizace dospělosti se různí podle autorů. Říčan ve své Cestě životem popisuje dělení po desetiletích. 20 – 30 let věku nazývá mladou dospělostí, 30 – 40 let věku střední dospělostí, 40 – 60 let věku starší dospělostí a po 60. roce se jedná o stáří. Pospíšil (2001, s. 34) nabízí popis věkových skupin dospělosti ve vztahu ke vzdělávání. „Mladí lidé ve věku 20 – 25 let prožívají různé změny osobnosti. Mladí lidé samostatně budují svou existenci, vstupují do života a jejich sebevědomí se dotváří v důsledku dosažených cílů. Se zájmem přijímají to, co se vztahuje k jejich životní orientaci.“ Říčan (2004) do období mladé dospělosti zařazuje vstup do práce a vlastní bydlení. Hodně rozebírá sexuální život mladých dospělých a nakonec období „doporučuje“ uzavírání manželství, s kterým je spojené zakládání rodiny.

Účastníkům kolem 30 let přisuzuje Pospíšil (2001) již určité životní zkušenosti. Dle něj se „upevňují předpoklady pro další edukaci zvláště díky vypracovaným studijním návykům. Rozšiřují se také snahy o rozvíjení osobnosti.“ Lidé ve střední dospělosti uplatňují

prvky praktického myšlení. Říčan (2004) do střední dospělosti zařazuje krizi středního věku a občas nějaký ten rozvod.

Mezi čtyřiceti pěti a šedesáti lety bývají již dle Pospíšila (2001) účastníci vzdálení edukačním aktivitám. Je to tím, že „nedokáží využívat soustavné zpracované textové podklady, ovládat racionální metody učení a ztrácejí pohotovost v myšlení“. Potřeba edukace v tomto období je značná. Starší osoby mají bohatě vyvinuté zájmy. Ke své edukaci potřebují pomoc řídicí osoby. Říčan (2004) mluví o starší dospělosti jako o „druhém dechu“. Zahrnuje sem další manželskou krizi a rozdílné vztahy mezi generacemi. U žen přichází klimakterium a s ním spojená různá jednání. Muži si často hledají nové a mladší partnerky. Říčan říká, že v tomto období lidé nejvíce projevují strach ze smrti.

Lidé ve věku nad šedesát let podle Pospíšila (2001) navazují na to, co znají z předchozích období. Zde má velký význam to, jaké sebevzdělávací metody a techniky se naučili v mladém věku. „Je nutné odevzdávat nové poznatky starším osobám v logickém uspořádání.“ (Pospíšil, 2001) Ve stáří se mění sociální zařazení, neboť člověk odchází do důchodu. Tuto změnu každý přijímá jinak. V tomto období také může docházet ke ztrátě partnera.

Vzdělávání provází člověka celý život. „Je vedeno snahou člověka uspokojit své potřeby.“ Americký psycholog E. L. Thorndike uvedl teorii, že člověk je schopen učit se bez poklesu efektivity až do 35 let věku. Až poté se o jedno procento ročně tato schopnost snižuje. Jeho teorie jde proti všeobecnému tvrzení, že „starého psa novým kouskům nenaučíš“. Šerák (2009, str. 62) píše, že rozdíl v učení dětí a dospělých spočívá ve třech rovinách – sociální, psychologické a biologické. V této souvislosti uvádí tzv. motivační trojúhelník, který poukazuje na učení, které je efektivní pouze tehdy, když má jedinec vůbec možnost učit se, zároveň se musí chtít učit a do třetice je důležité se také umět učit.

„Výuka dětí, mládeže a dospělých se liší zejména pojetím výchovné a vzdělávací péče a vlastním charakterem vzdělávacího procesu.“ (Mužík, 2004, str. 30) Podle Mužíka je pojetí vzdělávání u dětí v přípravě na život, kdežto u dospělých je vzdělávání jako nutný doprovodný jev života. Děti se učí podle vzdělávacích norem to, co budou potencionálně potřebovat, dospělí podle toho, co aktuálně potřebují. V samotném vzdělávacím procesu jsou patrné rozdíly v cílech, obsazích, metodách, využitích apod. Pro děti jsou cíle a obsahy vyučování předem určené. Ve školách jsou dány tradiční metody výuky a autorita učitele. Děti své poznatky ze vzdělávacího procesu uplatní až v pozdější době. Zatímco pro děti je vzdělávání povinné, dospělí se do něj pouští z vnitřní motivace. Dospělí si oproti dětem určují

cíle svého vzdělávání. Obsah vzdělávání je zaměřen podle potřeb účastníků. Lektor pomáhá účastníkovi řešit jeho problémy. Nové poznatky uplatní dospělý v krátké době.

Z výše uvedených informací již lze vycházet a popsat specifické způsoby práce s dospělou klientelou. Za nejvíce důležité je zde považováno to, aby měl lektor na paměti, že dospělého jedince zajímají hlavně praktické informace, které si převádí do svého reálného života. Dospělý již má určité zkušenosti a vědomosti, které přináší do vzdělávacího procesu. Nerespektování tohoto specifika je trestáno sníženou motivací jedince k výuce. Dospělý má také své povinnosti, které mu ubírají čas a energii.

Ve vztazích k ostatním členům vzdělávání a k lektorovi se potřebují dospělí ujišťovat ve své dospělosti. Tudíž předpokládají partnerské jednání. Pro lektora je důležité vědět, co dospělí očekávají od lektora a jeho školení. Chce-li lektor udělat efektivní školení, musí brát zřetel na očekávání účastníků a zároveň na jejich hranice a možnosti, které ovlivňují výsledky vzdělávání. Každého člověka ovlivňuje jeho sociální prostředí, které určuje jeho představy o vzdělávání. Každý dospělý již má ustálený svůj styl učení.



## 4 Typy vzdělávacích akcí

Kurz, školení nebo také rekvalifikace. To jsou obecné názvy pro vzdělávací akce pořádané většinou pro dospělou klientelu. Konkrétnějšími kratšími prostředky vzdělávání jsou pak seminář, přednáška nebo workshop. Medlíková (2010) uvádí podrobný praktický popis těchto tří typů vzdělávání.

**Seminář** můžeme použít pro menší skupiny do 10 účastníků. Nabízí nácvik v praxi. Jedná se o kontaktní akci. Prostřednictvím semináře můžeme ovlivnit znalosti a dovednosti účastníků a zapojit je do práce. Má dlouhodobější dopad na účastníky. Pro dobrý průběh semináře je třeba, aby lektor například vysvětlil užitek a cíl akce, rozvíjel diskuzi a shrnoval látku po ukončených blocích. Riziky tohoto typu vzdělávací akce je zvolení vhodného prostoru, náročnější příprava lektora, rozpor zadání zadavatele a potřeb účastníků nebo nutnost umění práce se zpětnou vazbou.

**Přednáška** se hodí tam, kde je třeba úvod k nějaké další akci. Je určena velkému množství účastníků nebo lidem zaměřeným na teorii. Těžko se získané informace ověřují v praxi. Přednáška ovlivňuje pouze znalosti účastníků. Ovšem člověk si zapamatuje pouze nízké procento z přednášeného, tudíž přednáška samotná nemá dlouhodobý vliv na účastníky. Pro lektora je přednáška pohodlná ve smyslu přípravy. Dá se také použít vícekrát. Ovšem z hlediska efektivity či evaluace dostává lektor malou zpětnou vazbu.

**Workshop** je typ vzdělávací akce, kdy je předložen nějaký problém a cíl, který je potřeba vyřešit. Dnes se takto chybně nazývá spousta akcí, ale málokterá workshopem opravdu je. Workshop řídí moderátor, který má na starosti přípravu, metodické vedení a zpracování výstupů. Někdy se stává, že se moderátor na čas stane součástí týmu a radí a řeší problém spolu se skupinou. Medlíková (2010) podotýká, že „ve workshopu nejde o lektorování, ale o zcela jiný způsob práce se skupinou či týmem.“ Proto od pojmu lektor upouští a vzdělavatele nazývá moderátorem. Ve fázi přípravy workshopu se schází zadavatel, moderátor a zástupce ze skupiny, aby se vyjasnila očekávání všech, cíle a další náležitosti workshopu. Workshop se dá dobře použít tam, kde chceme ovlivňovat dovednosti a postoje lidí, aktivně účastníky zapojovat do procesu nebo překonávat krizi. Workshop nabízí velmi intenzivní zážitky, mnohonásobnou zpětnou vazbu, učení se navzájem, obohacení vztahů v týmu a přináší dlouhodobý vliv na účastníky. Velkým rizikem je náročná příprava, nezkušený moderátor nebo nesehraný tým v procesu.

Malach a Zapletal (2003) uvádějí další prostředky vzdělávání, díky kterým se dospělí vzdělávají. Je to prvotně klasická výuka ve škole nebo ve vzdělávacích zařízeních a využívá se také výcviku či tréninku. I rodina je prostředkem k výchově a to díky sociálnímu učení. Podobně působí na vzdělávání dospělých i sebevzdělávání, samotný výkon práce a pracovní prostředí. V hromadných sdělovacích prostředcích, umění, sportu a cestování je další zdroj důležitých a nových informací. V neposlední řadě je také spousta účinných metod vzdělávání dospělých založeno na hře.

## 5 Duševní hygiena v lektorské práci

Stres je v dnešní době součástí života. Nevyhnutelně patří k profesím pracujícím s lidmi čili pomáhajícím profesím. „Stresem rozumíme všechny kompletní reakce organismu na nespecifické vlivy okolí.“ (Malach, 2003, str. 21) V práci může být původcem stresu několik příčin: příliš mnoho nebo naopak málo pracovních úkolů, nízký plat, nedostačující podmínky pro práci, nedostatek důvěry v pracovní schopnosti nebo nízké společenské ohodnocení. Malach (2003, str. 22) srovnává vztah mezi stresem a výkonem. Pokud stres chybí, pak je člověk apatický a podává nízký výkon, jelikož je málo motivován. Nejúčinnější je přiměřený stres, který vede k optimálním pracovním výkonům. Velké množství stresu znamená deprese až úzkosti. Vede k nízkému výkonu.

V práci lektora je třeba, aby člověk v první řadě snížil nároky na sebe a na ostatní (Malach, 2003). Pokud se domníváme, že lze něco vykonat bezchybně, vždy narazíme, jelikož člověk není dokonalý. V lektorské práci nelze přebírat zodpovědnost za všechny a za všechno. V opačném případě to vede k vyčerpání a bezmocnosti druhých. Lektor musí myslet i na sebe. Je nutné umět říkat ne.

Medlíková (2010) doporučuje naučit se plánovat svůj čas. Odborně se to nazývá time managementem. Medlíková nabízí seznam věcí, které by lektor měl vzít v úvahu při plánování svého času. Doporučuje školit mezi deseti a dvaceti kurzovními dny v měsíci. Zbytek věnovat administrativě, inovaci programů, sebevzdělávání a osobnostnímu růstu a relaxaci. Ze školení zkoumaného lektora zde použiji radu, která zní, abychom si ke svému pohodlí třídili povinnosti podle priorit. Účinné je zamyslet se, co by se ve světě změnilo, když danou činnost právě neuděláme. Není například potřeba odpovídat na nepodstatné emaily. Time management v práci lektora je velmi výhodný. Není dobré odkládat povinnosti. Dobré je plánovat si čas. Pokud si schováme již vymyšlené nápady a programy, ušetří nám to čas, jelikož často vymýšlíme to, co jsme již jednou vymysleli.

V programu je potřeba pamatovat na to, že všichni potřebují přestávku. Zásoby energie jsou omezené. V rámci duševní hygieny je nutné myslet pozitivně. Síla pozitivního myšlení je dnes velmi rozebíraná ve spoustě publikacích. Naše myšlenky jsou podle této teorie nositeli budoucnosti. Dále je v duševní hygieně důležité čerpat energii. Je dobré osvojit si relaxační techniky. Pokud si lektor bude rozšiřovat vzdělávání v oblasti didaktických metod a bude otevřený novým zkušenostem, bude pak lépe ovládat stres. Podle Medlíkové (2010,

s. 140) by měl lektor zabránit stresu tím, že bude získávat informace. Hlavní, od koho jsou potřeba důležité informace je zadavatel. Je nutné dozvědět se o zakázce co nejvíce.

Je dobré využívat nabídek pomoci. Několikero přísloví nám říká o efektivnosti společné práce než pouze jedince samotného. Dovednost zachovat rozvahu v kritických situacích je účinná při jejich řešení. Mnohdy postačí humor nebo paradoxní reakce. Na závěr se zmíním o zdravém životním stylu. Dostatek spánku, sport a zdravá strava předchází stresu po tělesné stránce.

## 6 Základní kompetence lektora

Na začátek je vhodné vysvětlit pojem kompetence. Podle Vetešky a Tureckiové (2008 a, str. 25) má tento pojem dva významy. První význam říká, že kompetence je „oprávnění jednotlivce činit rozhodnutí“. Návazností na učiněné rozhodnutí by v tomto významu měla být také schopnost člověka nést „odpovědnost za výsledek rozhodovacího procesu“. Druhým významem je kompetence jako „specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale i postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací“. Veteška s Tureckiovou (2008 b, str. 28) popisují charakteristické znaky, které kompetence mají. Kompetence podle nich je vždy zasazená do určitého prostředí a skládá se z více zdrojů (informace, znalosti, dovednosti, postoje apod.). Předem je určena úroveň zvládnutí kompetence, což znamená, že se dá změřit a vyhodnotit. Kompetence je získávána a rozvíjena v procesech vzdělávání a učení.

Ve své práci se budu věnovat kompetencím jako schopnostem a dovednostem. Následující seznam kompetencí vymezuje základní znalosti a dovednosti, které by měl lektor mít. Některé dovednosti či znalosti se mohou překrývat ve více kompetencích a většina rozepsaných kompetencí není jistě kompletní, jelikož by se do každé kompetence s určitostí dalo zařadit ještě více znalostí a dovedností. Pro účely své práce jsem vybrala právě ty, které jsou nejdůležitější pro pozdější případovou studii.

Pro výzkum této práce byly považovány za nejdůležitější tyto kompetence lektorů vzdělávání dospělých:

- didaktické
- komunikační
- evaluační
- interpersonální
- osobnostní
- motivační
- organizační
- kompetence k učení
- a etické kompetence

## 6.1 Didaktické kompetence

Mezi didaktické kompetence lektora patří znalosti z oboru andragogiky, pedagogiky, psychologie, managementu atd. Dále lektor volí didaktické metody a efektivní prostředky. A jednoduše řečeno, musí mít schopnost učit (Medlíková, 2010, s. 28). Základním předpokladem úspěchu je dovednost specifikovat výukové cíle a úkoly. Cíl může být definován podle teorie SMART nebo KARAT. SMART říká, že cíl musí být specifický, měřitelný, akceptovatelný, reálný a termínovaný. Definice KARAT je dosti podobná. Cíl bude konkrétní, ambiciózní, reálný, akceptovatelný a termínovaný.

Malach se Zapletalem (2005, s. 62) uvádějí s odkazem na Mužíka didaktické zásady: zásada vědeckosti, orientace na praxi, na volný čas, zásada aktuálnosti, didaktické redukce, motivace, členění výukového procesu, individuálního přístupu a zpětné vazby. Znamená to, že k zajištění vědeckosti budeme používat aktuální pojmy. Projekt výuky bude směřovat k uvedení poznatků do praxe. Ve volném čase si účastníci samostatně učební látku prostudují. Didakticky redukovat budeme tehdy, když uvedeme výběr informací odpovídající cílové skupině.

Za dobrými lektorskými schopnostmi stojí také uplatňování vlastních znalostí do praxe. Jde především o znalosti modelů učení, vývojových fází skupiny a Kolbova cyklu. K vlastnostem dobrého lektora patří také široký rozhled. Znalost aktuálních společenských témat může přispět například k motivaci účastníků, ale také k autoritě a větší úctě k lektorovi. Malach (2003, str. 11) doporučuje před vzdělávací akcí, kterou lektorsky zajišťujeme, pečlivě pročíst noviny či sledovat relaci televizních novin. Obvykle se najde nejeden doklad, že naše téma je právě nyní aktuální.

Do didaktických kompetencí lektora bych zařadila také znalosti první pomoci, která je nezbytná pro všechny pedagogy. Specifickými dovednostmi, které také mohou být zařazeny do didaktických kompetencí, mohou být dovednosti potřebné k lektorské práci jako například dovednost vázání uzlů, dovednost hry na kytaru nebo znalost cizího jazyka, pokud lektor ve své práci vzdělává cizince.

Poslední oblast, o které bude zmínka jsou pomůcky a techniky, které má lektor k dispozici. Příprava pomůcek ukazuje lektorovu zodpovědnost, připravenost i odbornost. Rozmanitost pomůcek je dobrým pomocníkem ve vzdělávacím procesu.

K výzkumné práci bude k pozorování z didaktických kompetencí vybráno správné formulování cílů vzdělávacího procesu. Bude zkoumáno, zda lektori správně formulují cíle

podle modelu SMART nebo KARAT. Správná formulace cílů vede k lepšímu vyhodnocování vzdělávací akce.

## **6.2 Komunikační kompetence**

Známý americký terapeut Paul Watzlawick řekl, že nelze nekomunikovat. Měl na mysli neverbální komunikaci lidí. V každém okamžiku vysíláme svému okolí určitou zprávu. Pod komunikační kompetence lze zařadit kompetence expresivní, což znamená schopnost sdělovat informace (Malach, 2003). Lektor by měl být komunikativní a srozumitelný. Způsob sdělování informací pomocí práce s hlasem se nazývá paraverbální komunikace. Do ní patří barva hlasu, hlasitost projevu nebo monotónnost sdělení. V paraverbální komunikaci nesledujeme samotný obsah sdělení, ale hlasovou linii. „Dobrým paraverbálním projevem můžeme zaujmout i při jinak nezajímavém tématu.“ (Kazík, 2008) Pokud lektor zvolí špatnou hlasitost či intonaci hlasu, účastníci se při snaze zachytit mluvené slovo rychleji unaví a brzy ztrácí koncentraci. Lektorovou prací je volit způsoby sdělení účastníkům v případě, kdy jsou neutrální, příjemná i nepříjemná. V komunikaci se objevují tři základní činitelé. Jsou jimi odesílatel zprávy, příjemce zprávy a komunikační kanál. Pokud jedna ze složek chybí, potom komunikace nefunguje.

Malach (2003, str. 27) popisuje základní pravidla komunikace ve vzdělávání dospělých. Jsou jimi fakta, že pokud lektor „ve výuce něco sdělí, účastník si v paměti uchová jen část“. Dále že „při komunikaci není rozhodující pouze to, co lektor sděluje, ale i to, co účastník rozumí“. A posledním pravidlem je, že dvoukanálová komunikace je pro aktivní spolupráci mezi lektorem a účastníkem efektivnější než jednokanálová.“ Malach podobně jako Watzlawick tvrdí, že „ve výuce dospělých není možné nekomunikovat“.

Výzkumná část se bude zabývat tím, zda lektori používají v mluveném projevu hrubá slova, hanlivé nebo dehonestující výrazy. Lektor by měl respektovat odlišnosti jednotlivých účastníků a nekritizovat je za jejich názory či chování.

## **6.3 Evaluační kompetence**

Evaluační je „hodnocení kvality nebo úrovně jisté instituce nebo aktivity. Ve vzdělávání se jedná o hodnotící proces, na jehož základě je možno posuzovat celkovou efektivitu studia i úroveň a možnosti vzdělávacího zařízení, jeho edukativní potenciál.“ (Langer, 2004) Obecně se u vzdělávaných hodnotí znalosti, dovednosti, návyky podle daných standardů. Evaluační by měla probíhat na začátku, v průběhu a na konci vzdělávacího procesu.

Tento proces je nutný v každém případě formálního i neformálního vzdělávání dospělých. Zajišťuje lektorovi reflektování vlastní práce. Díky evaluaci se člověk může stále zdokonalovat. Právě to, kdy a jak provádějí lektori evaluaci bude dalším bodem výzkumu.

Eger (2005, s. 136) popisuje fáze evaluace. Říká, že začíná analýzou vzdělávacích potřeb a vstupní diagnostikou. Medlíková (2010) radí, že díky analýze vzdělávacích potřeb blíže poznáváme zázemí firmy a lidi, s kterými přijdeme v procesu do styku. Umožňuje také zjistit pravý cíl a výstup vzdělávací akce. Při zjišťování vzdělávacích potřeb nás nejvíce zajímá zadavatel, který se vyznačuje tím, že má rozpočet na vzdělávací akci. Zadavatel může mít několik podob. Jedná se o majitele firmy, generálního ředitele nebo ředitele různých oddělení, personalisty nebo představitele TOP managementu. Lektor se potom vybrané osoby ptá na celkovou situaci firmy a jednotlivého oddělení a zjišťuje co chce zadavatel ve firmě řešit. Je nutné pokládat i všetečné otázky, aby lektor dostal co nejvíce informací o tom, co je potřeba připravit. Při kladení otázek se vyplatí postupovat podle teorie SPIN. Ta říká, že nejprve máme klást otázky na situaci, potom na problém, na důsledky a nakonec na potřeby.

Ve druhé fázi Eger (2005) zmiňuje „průběžné hodnocení, které je nutné spojit s motivováním vzdělávaných a vlastním pedagogickým řízením vzdělávacího procesu“. Třetí fáze obsahuje hodnocení na konci vzdělávací aktivity či výstupní hodnocení klientů po ukončení kurzu. Tyto činnosti mají být hlavně zaměřeny na vzdělávací efekty. Nakonec následuje dle Egera širší hodnocení po ukončení kurzu. Zde se hodnotí nejen efekty vzdělávání, ale i realizovaný proces a uplatnění výsledků v praxi.

## 6.4 Interpersonální kompetence

Hned na úvod je třeba vysvětlit rozdíl mezi *interpersonálními* a *intrapersonálními* kompetencemi. Slovo intrapersonální obsahuje všechno, co se vztahuje k člověku samotnému. Sebereflexi, sebepojetí, sebezpoznání apod. Kdybychom mluvili o intrapersonálních kompetencích, pak bychom se zaměřili na představu lektora o sobě, jeho pozitivní sebeprojekci, sebedůvěru a sebeúctu. Tato oblast je samozřejmě také nezbytnou v práci lektora a bude řešena v následující kapitole. Nyní je však záměrem věnovat se kompetencím **interpersonálním**. Znamená to, že jde o kompetence, které se týkají, jednoduše řečeno, vztahu s ostatními lidmi. Podle Průchy, Walterové a Mareše (2003, s. 92) jde v pedagogickém kontextu o vztahy v rodině, ve vzdělávací organizaci, na kurzu, mezi lektory a účastníky nebo lektory a veřejností. Langer (2004) vidí určité propojení mezi interpersonálním vztahem lektor – účastník a intrapersonálními kompetencemi lektora. Interpersonální vztah mezi lektorem a účastníkem podle něj „začíná rozhodnutím o lektorské činnosti a končí v okamžiku



ukončení kurzu“. Potom v různé kvalitě vzniká interpersonální vztah známý – známý. V tomto okamžiku lektor vnáší do procesu své intrapersonální kompetence, jelikož na něm závisí kvalita tohoto vztahu. Vnáší do něj své „vědomosti, zkušenosti, pedagogický takt a pedagogické mistrovství“. I Malone (1991, s. 123) propojuje tyto dvě oblasti. Říká, že je důležité k vedení lidí také přidat kousek sebe sama.

Do interpersonálních kompetencí můžeme zahrnout přejímání odpovědnosti, schopnost empatie, komunikace, asertivity, vedení druhých, jejich motivace a například schopnost řešit problémy. Důležitou oblastí, kterou je nutno zařadit, je působení lektora jako vzoru. Aby se tak mohlo stát, měl by lektor dodržovat v rámci interpersonální kompetence morální zásady a společenská pravidla. Lektorství je povolání veřejné, a tak například i při nakupování je lektor stále pod dohledem lidí, kteří jsou spojeni se vzdělávacím procesem (Medlíková, 2010). Lektor by také měl rozumět skupinovému vztahům a procesům. Pro to, aby lektor mohl s těmito kompetencemi dobře pracovat a rozvíjet je, je nutné poznávání vlastní osobnosti. Čímž se opět vracíme k tenké hranici mezi pojmy interpersonální a intrapersonální vztahy.

Z výše uvedených budeme sledovat podrobněji schopnost řešení konfliktů. Malone (1991, s. 135) uvádí všeobecné představy o konfliktu. Říká, že „konflikt je mezi lidskými bytostmi přirozeným jevem a že kontrolovaná míra konfliktu znamená pro organizaci i něco dobrého“. Konflikt podporuje tvůrčí a inovační myšlení tím, že se v něm utkává několik různých názorů. Podle autora lidé komunikují otevřeně, jsou-li konflikty ve skupině tolerovány. Tam, kde se konflikty potlačují, zůstávají uvězněni v lidech a dlouho se musí problém řešit.

V praktické části této práce bude sledováno, jak lektor odolává skupinovému myšlení nebo manipulaci ze strany účastníků. Bude sledována jeho flexibilita v procesu.

## **6.5 Osobnostní kompetence**

Osobnostní neboli také intrapersonální kompetence zahrnují, jak již bylo výše řečeno, lektorovu sebereflexi, sebeúctu, sebedůvěru nebo sebepojetí. Lektorská práce vyžaduje určité osobnostní rysy. Lektorem by se měl stát člověk optimistický, flexibilní, rozhodný, bezúhonný, sebevědomý atd. Měl by to být ovšem a především člověk! Podle Medlíkové (2010, s. 60) je „člověčina půlka lektorovy práce“.

Zajímavý průzkum udělala Olga Medlíková na jednom ze svých kurzů. Jednalo se o zjišťování nejvíce ceněných vlastností u vzdělavatele (Medlíková, 2010, s. 29). Lidé mají rádi lektora čitelného. To je takový lektor, který „uvádí zdroje, z nichž čerpal“ nebo „se chová

podle principů, které propaguje“. Dále je požadovaný zodpovědný lektor. Ten „používá zpětnou vazbu“ nebo „přizpůsobuje téma potřebám skupiny“. Lidé také rádi uvidí věrohodného lektora, který „dodržuje sliby, uvádí reálné a doložitelné příklady a dotahuje věci do konce“. Mít autentického lektora považuje hodně účastníků za důležité. Takový lektor „umí projevit své emoce a chová se stejně v pracovní i mimopracovní části vzdělávací akce“. Dále se upřednostňuje lektor diskrétní, s partnerským přístupem, projevující zájem, kompetentní, a ten, který na sobě stále pracuje.

Každý člověk je podle Medlíkové „složen z prvků ovlivnitelných a téměř neovlivnitelných“. Čili například náš temperament těžko ovlivníme, ale kvalitu našich schopností už ovlivňovat lze. Vyplývá z toho, že lektor by měl mít vysokou míru sebepoznání a vědět o svých silných i slabých stránkách a umět s nimi pracovat. Ke své práci potřebuje znát své hranice a možnosti. Je dobré řídit se podle pravidla KISS, které v angličtině znamená „Keep it simple stupid!“. Toto pravidlo říká, že by ze sebe lektor neměl dělat někoho víc, než jsou ti ostatní. Pokud se tak stane, pak vidí pouze sebe, zůstane stát na místě a přestane na sobě pracovat.

Právě pravidlo KISS bude ve výzkumu u lektorů pozorováno. Konkrétně to, zda s účastníky mluví jednoduše a používají slova, která následně laicky vysvětlí. Bude zkoumáno, zda lektor používá jazykový kód adekvátní cílové skupině.

## **6.6 Motivační kompetence**

Motivace je „mechanismus podnětů, které podmiňují lidské jednání.“ (Langer, 2004) Motivovat dospělé je obtížné, neboť v tomto procesu hraje velkou roli praktičnost. Dospělý se neustále ptá, proč by danou věc měl dělat (Malach, 2003). Je proto důležité, aby dospělí na kurzu či školení neměli pocit, že dělají něco zbytečně. Motivaci můžeme rozdělit na vnější a vnitřní. Vnitřní motivy lidí pocházejí z potřeb. Potřebou v tomto případě může být „pocit bezpečí, uznání, uspokojení z dobře vykonané práce“ (Tepper, 1996, str. 26).

Malone (1991, s. 61) ve své publikaci tvrdí, že „jediná osoba, kterou lze motivovat, je člověk sám“, neboť motivaci definuje jako „vnitřní pohon neboli jiskru“. Lektor pak funguje jako „jiskřič“ a prostřednictvím pracovního prostředí, které vytváří, nepřímo ovlivňuje chování účastníků. Malone také uvádí, že dle Abrahama Maslowa lidské „jiskrové generátory neustále pracují a nejsou nikdy zcela uspokojeny“. Z čehož vyplývá, že vnější motivace je možnost vytváření podmínek, prostředí nebo činností, díky kterým si účastníci interpretují dané signály a podle toho jednají. Jelikož je ale tato interpretace individuální, nemusí být proto lehké lidi motivovat.

V podnikovém vzdělávání dospělých může mít vnější motivace podobu například zvýšeného platu nebo kariérního růstu. Motivaci k práci ve firmě také zajišťuje flexibilní pracovní doba, materiální výhody nebo odměny (v podobě například školení v zahraničí).

Pro vnější i vnitřní motivaci platí, že pokud lektor pozná motivy jednotlivých lidí a svoje vlastní, může je účinně používat. Není dobré myslet si, že to co motivuje jednoho, bude motivovat druhého.

Je potřeba se také zaměřit na motivaci lektora samotného. Můžeme najít spoustu motivů, které vedou lidi k lektorské práci. Důležité je znát vlastní motivy pro lektorskou práci. Lektor musí vědět, proč svou práci dělá. Musí si to umět přiznat, ať je to jakýkoliv důvod. Žádný není špatný. Pelánek (2008, str. 39) ve své knize v sekci o motivaci instruktorů přidává hezké přísloví: „Kdo chce zapalovat, musí sám hořet.“ Je tedy třeba, aby lektor měl jistý entuziasmus, aby byl nadšený a zapálený pro věc, kterou dělá.

Výzkumná část bude v této kompetenci zaměřena na pozorování a popis motivačních prostředků lektora, které by měly být adekvátní cílové skupině.

## **6.7 Organizační kompetence**

Organizační kompetence zahrnují činnosti jako plánování, rozhodování, potvrzování nebo ověřování. Ve fázi plánování kurzu stojí na počátku shánění zakázky, financí, ubytování, stravování atd.. V režii lektora by měl být vlastní kontakt s účastníky například pomocí emailů, kde se jim ještě před akcí může představit nebo upřesnit program. Tyto zprávy také fungují jako motivační. Udržují účastníky v rozhodnutí, že na kurz dorazí.

Příprava materiálů na program zahrnuje další část organizace kurzu. V materiální rovině nabízí spousta publikací seznam věcí, které jsou potřeba na každém kurzu. Popisují tzv. metodický kufřík (Hogan, 2003). Jeho obsah je u každého individuální, nicméně na většině kurzů jsou potřeba bílé papíry, obyčejné tužky, propisky, pastelky, fixy, zvukové zařízení například na ohlášení začátku bloku, stopky, nůžky, izolepa, kartičky na losování do skupin atd. Dále je v organizačních kompetencích lektora, jak zvládne průběh samotného programu. Organizaci časů, bloků, způsobů předávání informací apod.

Pelánek (2008) popisuje jak správně vést schůzky vedoucích. Je nutné je provádět před akcí, během akce, ale i po akci. Ze schůzek před akcí Pelánek doporučuje uchovávat si písemné podklady. Nejen scénář, ale také nápady a jiné myšlenky. Za běhu akce by se tým měl sejít každý den alespoň jednou. Na takových schůzkách je třeba řešit hodnocení a zážitky z předešlého dne. Dále je třeba zabývat se účastníky – v jakém jsou stavu, jak si vedou apod. Nakonec schůzky je třeba probrat následující program.

Do organizačních (a manažerských) schopností patří také to, že si lektor musí umět říct cenu za svou práci. V této ceně se musí objevit příprava kurzu, lektorné, následné aktivity po kurzu, náklady na materiál, doprava, doplňkové služby (jsou-li žádané), případně ubytování a strava a 20% DPH, jak říká Medlíková (2010, s. 132). Je podle ní také výhodné tyto položky pod celkovou částku vypsát, a tak obhájit svou cenu.

V organizaci se bude v praxi sledovat příprava lektorů. V jakém rozsahu s ní lektori pracují.

## **6.8 Kompetence k učení**

V lektorské práci je nutné stále se vzdělávat a pracovat na sobě. Lektor potřebuje mít všeobecný přehled. V této činnosti se projevují kompetence k učení. Dalším projevem může být také to, že se lektor musí naučit učit se ze svých chyb. Mít své chyby rád. Nikdo není bezchybný a chyby jsou pro nás příležitostí ke zlepšení. To úzce souvisí s kritikou. Lektor by měl umět kritiku přijmout.

Malone (1991, s. 139) nabádá k tolerování určitých ne katastrofálních omylů. Mohou přispět k poučení, růstu a budoucímu pokroku. Vedoucím radí, aby dávali svým svěřencům natolik obtížné úkoly, aby se vždy nějaký omyl pravděpodobně objevil. To můžeme přirovnat i k práci a fungování lektora samotného.

Medlíková (2010) má ve své knize soupis častých lektorských chyb. Jedná se například o improvizaci, kdy si myslí, že příprava není nutná, o podcenění publika, kdy si lektor některé údaje vymýšlí, o lektorskou „nafrněnost“, což znamená „jsem nenahraditelný, jedinečný“, nebo o vyhoření. Podle Medlíkové se všechno dá napravit identifikací vlastních slabých míst, přípravou na proces, zůstáváním v obraze čtením odborných knih nebo změnami. Kontrolou změna začíná.

U kompetencí k učení nás bude zajímat reflektování slabých míst lektorem. A v další fázi, jak s těmito slabými místy pracuje.

## 6.9 Etické kompetence

Etika je „systém mravních norem, tvořících základ společnosti, vymezujících postavení člověka ve společnosti a poskytujících kritéria jeho morálního jednání“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 59). Etické chování zahrnuje činnosti člověka a situace, které jsou v souladu se zákonem i s morálními principy. Etika je využívána především v práci s lidskými zdroji. Etické principy jsou tedy vnášeny i do oboru vzdělávání dospělých. Bednář (1998, s. 10 – 11) rozdělil etické principy na čtyři vztahové skupiny. První je vztah mezi lektorem a státem. Druhý mezi lektorem a vzdělávací institucí. Třetí je vzájemný vztah lektorů. A poslední je vztah lektor a klient. Existuje Etický kodex lektora, který je schválený výkonným výborem AIVD (Asociace institucí vzdělávání dospělých) ČR.

Pro svou případovou studii jsem si vybrala pro pozorování jednu pasáž z Etického kodexu podle Bednáře (1998, s. 10 – 11). V oblasti vztahů mezi lektorem a účastníky bude zkoumáno, zda lektor využívá pouze ty informace, které nejsou nijak tajné či důvěrné. V rozhovorech se objeví otázka na respektování soukromí účastníků lektorem.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 7 Metodologie výzkumu

V této části se zaměřím na popis vlastního výzkumu a jeho struktury. Půjde o nastínění metod, výzkumných otázek, sběru dat a průběhu výzkumu. V práci jsem zvolila kvalitativní metodu, z níž jsem vybrala metodu případové studie. Na počátku stál výzkumný cíl. *Cílem práce bylo zjistit, do jaké míry se projevují základní klíčové kompetence popisované v odborné literatuře v práci konkrétních lektorů.* Zajímalo mě, zda kompetence uváděné v odborné literatuře, jsou také aplikovány v praxi a jak. Nebo zda se objevují ještě nějaké další například pro účastníky důležité jevy, kterým autoři publikací nemusejí dávat takovou váhu.

Téma tohoto výzkumu jsem si vybrala, neboť jsem se zatím pouze teoreticky zajímala o vzdělávání dospělých. V publikacích je velká spousta rad a návodů, jak být dobrým lektorem. Nenašla jsem však příručku, která by zahrnovala k teoretickým poznatkům i praktické postřehy. Jako účastník jsem měla zkušenosti s několika lektory, kteří pracovali s dospělou klientelou. Většina se mi zdála téměř dokonalá, a proto mě zajímalo, v čem je to tajemství úspěchu. Nezdálo se totiž, že by tito mí lektori měli nastudovanou nejnovější literaturu o dovednostech a kompetencích ideálních lektorů. Kde je tedy praktický fungující „recept“ na to, jak se stát dobrým lektorem?

### 7.1 Výzkumné otázky

Podle Švaříčka a Šedové (2007, s. 69) „tvoří výzkumné otázky jádro každého projektu. Plní dvě základní funkce. Jednak pomáhají zaostřit výzkum tak, aby poskytl výsledky v souladu se stanovenými cíli, a ukazují také cestu, jak výzkum vést.“ Výzkumné otázky pro tento výzkum byly tyto:

**„Jaké jsou podle odborné literatury základní kompetence lektorů pracujících s dospělou klientelou?“**

**„Jakým způsobem se základní klíčové kompetence popisované v odborných publikacích projevují v práci konkrétních lektorů?“**

Dále se objevily další podotázky, které bylo nutné zodpovědět, protože vedly ke správně nasměrovanému cíli.

„Jakým způsobem vedou lektoři své kurzy?“

„Jaké jsou dovednosti a přednosti lektorů?“

„Jaké jsou nedostatky v jejich lektorské práci?“

„Jaké prostředky lektoři v práci používají?“

„Čeho si účastníci na lektorech cení?“

## 7.2 Typ výzkumu

Metoda případové studie, též kazuistika, je metodou kvalitativního výzkumu. Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 188) popisují případovou studii jako „výzkumnou metodu v empirickém pedagogickém výzkumu, při níž je zkoumání podroben jednotlivý případ. Ten je detailně popsán a vysvětlován, takže se dochází k takovému typu objasnění, jehož při zkoumání těchto objektů v hromadném souboru nelze dosáhnout“. Jak říká Hendl (2005, s. 104), „jde o zachycení složitosti případu a o popis vztahů v jejich složitosti“. Hendl také připodobňuje případovou studii k mikroskopu. Její kvalita závisí na tom, jak dobře je zaostřena. „Podstatné vždy je, že v případové studii badatel usiluje o komplexní porozumění případu v jeho přirozeném prostředí.“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 98) V případové studii se shromažďuje mnoho dat o jednom konkrétním subjektu a „každý zkoumaný aspekt je nahlížen jako součást celého systému, a ne jako izolovaná část.“ (Švaříček, Šed'ová, 2007)

Švaříček a Šed'ová (2007) s odkazem na Yina popisují vhodnost výběru případové studie. Hodí se, když se naskytá otázka „jak“ nebo „proč“ se dějí určité jevy v současnosti. Říkají, že vhodnost a výhodnost případové studie závisí především na výzkumné otázce. Největší přednost této metody vidí v možnosti zpracovat a maximálně informačně vytěžit paletu rozmanitých zdrojů dat (dokumentů, rozhovorů, záznamy z pozorování...). Hendl (2005) za přednosti případové studie považuje zkoumání jedinečného jevu, možnosti zpochybňovat konkrétní teorie, aplikovatelnost inovativních metod a posloužení jako zdroje hypotéz.

Nevýhody případové studie spočívají v její nezobecnitelnosti na populaci a v nelehkém prokazování příčinných souvislostí. Dále mají sklon zkreslovat, což může být způsobeno zaujatostí výzkumníka. Často jsou případové studie založené na příliš subjektivních interpretacích.

Další možné objekty v pedagogickém kontextu hodící se pro případovou studii jsou problémoví účastníci, skupina účastníků, třída, lektor nebo skupina lektorů, výskyt určitého jevu, organizace či skupiny škol.

Tvorba případové studie má několik fází. Ty popisuje Hendl (2005, s. 113) jako určení výzkumné otázky, výběr případu a určení metod sběru a analýzy dat, příprava sběru dat, sběr dat, analýza a interpretace dat a závěrem příprava zprávy. Tyto fáze se však mohou prolínat.

## **7.3 Popis vzorku**

Ve své práci jsem pracovala s několika různými druhy výzkumných vzorků. Jednalo se o účastníky kurzů, o lektory samotné a navíc se mi ještě naskytla možnost pracovat s nadřízenou lektorů. V této podkapitole popíši účastníky kurzu, lektory, nadřízenou lektorů a vzdělávací program.

### **7.3.1 Účastníci**

Výzkumný vzorek byl celkově malý. Na kurz přijela skupina dvaceti dvou účastníků. Šestnáct žen a šest mužů. Skupina se sjela z celé republiky do prostředí jižních Čech do tamního hotelu. Věkové hranice skupiny se pohybovaly od 19 do 55 let. Z účastníků bylo vybráno deset zástupců, s kterými byl proveden rozhovor. Jednalo se o osm žen a dva muže. Účastníky k rozhovoru jsem si vybírala podle různé míry životních i pedagogických zkušeností. Zajímal mě názor celého spektra účastníků navštěvujících nabízené kurzy.

První z účastnic poskytujících rozhovor byla dívka ve věku 22 let s čerstvým bakalářským titulem v oblasti ekonomie. V pedagogice volného času se pohybovala kolem tří let coby vedoucí letních táborů.

Další účastnice byla civilním povoláním řidičkou tramvaje. Byla již ve starším věku, takže její zkušenosti s vedením dětí na táborech kroužcích byly větší. Tato účastnice byla také vybrána pro své četné zkušenosti v oblasti školení a tedy poznání různých lektorů. Cenné pro mě bylo její srovnání zkoumaných lektorů a práce lektorů pod Prázdninovou školou Lipnice.

Neméně zajímavou respondentkou byla žena ve věku zhruba 30 let. Byla odborníkem v oblasti pedagogiky. Pracovala jako učitelka na 1. stupni a dokončovala studium speciální pedagogiky. Její náhled na práci lektorů byl odborný ale podobně kladný jako u ostatních méně odborných respondentů.



Mými respondenty se stali také dva mladí muži. Byli ve věku 25 a 27 let. Ve volnočasové pedagogice se pohybovali celkem krátkou dobu. Vybrala jsem si je pro laický náhled mužů na práci lektorů. Jak se bude lišit od náhledů žen. Bohužel ve skupině nebyl muž, který by byl odborníkem v oblasti pedagogiky nebo volného času.

### **7.3.2 Lektoři**

Firma má dva zaměstnance – Jana a Alenu (v rámci důvěrných osobních informací jsou jména změněna). Jan vystudoval gymnázium a poté obor učitelství pro 1. stupeň se zaměřením na tělesnou výchovu na pedagogické fakultě v Plzni. Jan se po dokončení i dále vzdělával ze školeních obchodních, manažerských a komunikačních dovedností. Prošel několika zaměstnáními. Začínal jako učitel na střední integrované škole. Potom se stal živnostníkem a majitelem stavební firmy. Následovala funkce obchodního zástupce a také vedoucího regionálního zastoupení nejmenované firmy. Nakonec se již od roku 2003 na živnostenský list věnuje své firmě, která pořádá odborné kurzy a školení. Současně je externím lektorem pro osm dalších společností a organizací. Jan je ženatý a má dvě děti.

Alena vystudovala střední pedagogickou školu, po které se věnovala několika studiím na filosofické a pedagogické fakultě. Absolvovala obory pedagogika, psychologie a speciální pedagogika. V roce 2010 dokončila doktorské studium v oboru psychologie. V současné době se věnuje oboru Andragogika a personální řízení. Alena začínala jako učitelka na základní škole, kde vyučovala výchovu k volbě povolání, občanskou a rodinnou výchovu. Působila také jako výchovná poradkyně a školní metodik prevence. Poté začala na živnostenský list spolupracovat s pozorovanou firmou jako lektorka sociálních dovedností. Zkušenosti má i s externím lektorováním na vysoké škole. V neposlední řadě působila i jako sociální pracovnice a koordinátorka a manažerka projektů zaměřených na vzdělávání zaměstnanců. Alena je svobodná a bezdětná.

### **7.3.3 Vedení**

Na kurzu v jižních Čechách byla společně s lektory a účastníky také organizátorka vyslaná od instituce organizující daný kurz. Fungovala jako nadřízená lektorů a měla na starosti organizaci kurzu. Lektoři se tak nemuseli starat o přihlášky, materiály pro účastníky v podobě bloků a tužek a zajišťování a kontrolu ubytování a stravování.

S touto vedoucí proběhl očekávaně nejdelší rozhovor. Jako odborník se vyjádřila nestranně k mnoha stránkám práce lektorů. Žena je ve věku mezi 35 – 40 lety, vdaná a má dvě děti.

### 7.3.4 Program

V rámci tvorby případové studie a splnění podmínek výzkumu jsem absolvovala dva kurzy pořádané zvolenou firmou. Její popis je v následující kapitole. Oba kurzy spadaly do kategorie osobnostního rozvoje. Pro mou práci byl vhodnější kurz o hře, který dále popíši.

<b>KURZ JAK VYSTAVĚT HRU</b>	
Termín	čtyři dny v červnu 2010
Místo	hotel v jižních Čechách odlehlé místo s volnou přírodou okolo
Organizátor	Národní institut dětí a mládeže v rámci jednoho z projektů
Cílová skupina	22 – 25 účastníků ženy i muži z celé republiky zabývající se pedagogikou a volným časem dětí
Cíl	naučit volnočasové a pedagogické pracovníky vytvářet vlastní hry, které pak mohou lépe využít ve své práci.

*Tabulka 2: Logistika programu*

## GRAFICKÝ SCÉNÁŘ KURZU

	9 – 12 hod.	13 – 18 hod.	19 – 20 hod.
SO	Úvod, představení lektorů	Hry: Velkoměsta, Motýlci, Ponorky	X
	Hry: Trojice, Ruce		
	Co by byl, kdyby byl	Přednáška o vývojové psychologii	
	Najdi někoho, kdo...		
NE	Přednáška o dílčích cílech, vymýšlení nových her	Hra Egypt	Prezentace her a jejich hraní
	Hra na stanovištích: Komínky, přebíračka, klávesnice, pexeso	Prezentace her a jejich hraní	Vyřváváná, WCball
PO	Hra Trojúhelníky	Jouda open – velký outdoorový závod	Vyhodnocení Jouda open
	Přednáška o zpětné vazbě		
	Eysenckův test + vyhodnocení		
ÚT	Hra Počítání na střídačku	Vesmírné testy	
	Přednáška o zlozvycích, změnách	Zpětnovazební hra Jsem – umím – mám	
	Hra Bludiště	Zakončení kurzu	
	Hra Tangramy		

*Tabulka 3: Grafický scénář kurzu*

Program byl pojat jako kurz o vystavění vlastní hry. Na začátku lektori přivítávali osobně všechny účastníky, kteří postupně přijížděli. Věnovali se společně s organizátorkou jejich ubytování, předání klíčů od chatků a dalším organizačním věcem. V sále, kde před začátkem připravili židle do půlkruhu, se lektori nejprve představili. Následně rychle shrnuli fungování v areálu, časy jednotlivých akcí a různá pravidla týkající se programu. Potom organizačně popsali průběh evaluace na internetu. S přirozeným smyslem pro humor se účastníků zeptali na jejich očekávání. Účastníci dostali materiály k programu – bloky a tužky – a vytištěný harmonogram kurzu, který lektori ještě okomentovali a sdělili, co mají připraveno.

V prvním bloku proběhly seznamovací hry. Ty byly vedeny citlivě s principem dobrovolnosti. Následovaly hry rozechřívací. Na konci denního programu účastníci absolvovali přednášku s powerpointovou prezentací o základech vývojové psychologie. Po ní byli

účastníci aktivně zapojeni do problému vývojové psychologie. Skupinky účastníků si vylosovaly různý věk, ve kterém měly za úkol zaznamenat klady a zápory práce s danou věkovou skupinou.

Druhý den začal přednáškou o dílčích cílech a vysvětlení postupu při sestavování nové hry. Lektoři zmínili zejména nutnost odpoutat se od starých myšlenek a otevřít mysl pro nové nápady. Následovaly dvě velké hry pro skupiny na stanovištích. Odpoledne druhého dne bylo věnováno hraní nově vymyšlených her, které dávali dohromady skupiny cca tří lidí. Zkoušela se reálnost a efektivnost nové hry.

Třetí den byl věnován sebepoznání účastníků. V testu si mohli vyzkoušet, jaký temperament se v nich skrývá. Odpoledne proběhla dlouho avizovaná outdoorová hra téměř „o přežití“. Hráči tak měli načerpat vlastní zkušenosti z velké a rozsáhlé zážitkové hry. Každý se v ní musel překonat a poznal své chování ve stresových situacích.

Poslední den byl ve znamení inspirace. Lektoři nabídli několik nových neokoukaných her. Nakonec proběhly hry ukončovací a rozloučení. Poté se skupina rozjela domů.

### **7.3.5 Firma**

Firma se zabývá vzděláváním dospělých. Byla založena v roce 2002. Dle jejich serveru považují za své priority osobní vztah s klienty a absolutní přizpůsobení se potřebám vzdělávané firmy (obsah kurzu, délka, termíny, organizace, místo apod.). Nenabízejí přednášky, ale metody výuky založené na prožitku a sebepoznání. Jejich předností je tvorba zakázky. Nejdříve absolvují náslechové dny u klienta, kde zjistí prostředí, problémy a potřeby ve firmě. Teprve potom se může začít tvořit konkrétní kurz či školení. Téměř vše je možné a záleží pouze na dohodě s lektory.

Firma pořádá kurzy akreditované MŠMT. To znamená, že k akreditaci musela předložit Akreditační komisi návrh vzdělávací akce, doložit odbornost lektorů a materiální zajištění akce. Po získání akreditace může firma vydávat osvědčení o absolvování kurzu. Kurz s akreditací dává záruku, že vzdělávací program odpovídá zákonným požadavkům. Pro firmy nabízí firma na dvanáct různých kurzů od vyjednávání, přes time management až po obchodní dovednosti. Pro školská zařízení se v jejich nabídce najde zhruba dvacet kurzů. Jedním z nich může být například zvládání agresivity a šikana nebo individuální přístup k žákům. Firma má za sebou vedení kurzů pro více než osmdesát firem a více než sto dvacet škol a dalších školských zařízení. Spolupracuje například s Klokánkem ČR, ČŠI Pardubice či MŠMT Praha.

## 7.4 Průběh výzkumu

Začátek práce obsahoval analýzu literatury, která pojednává o klíčových kompetencích lektorů pracujících s dospělou klientelou. Následně bylo z literatury vybráno devět klíčových kompetencí, které byly nejčastěji popisovány jako důležité.

K jednotlivým kompetencím jsem pak vytvořila indikátory a očekávané výstupy. Indikátor je obecně ukazatel. V našem případě blíže specifikuje kritéria z daných oblastí. Podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 91) „indikuje výskyt určitého obecněji definovatelného jevu“. Výstupem je v této práci konkrétně myšleno očekávané chování či jednání lektorů v jednotlivých oblastech výzkumu. Na jejich základě vznikla struktura pozorování a rozhovorů. Otevřené otázky v rozhovorech byly několikrát upravovány a přesněji formulovány.

V březnu 2010 následoval samotný kurz, kde proběhl výzkum. Pro nedostatek informací a zkušeností s pozorováním a vedením rozhovorů jsme výzkum zopakovali na podobném kurzu v květnu 2010. Popis tohoto kurzu se nachází v kapitole 7.3.4. Na kurzu proběhlo zúčastněné pozorování a po skončení strukturované hloubkové rozhovory s vybranými respondenty. Spolu se získáním dat z rozhovorů byly analyzovány potřebné dokumenty v podobě životopisů obou lektorů.

Dále probíhala přesná transkripce rozhovorů nahrávaných na diktafon. Z přepsaných rozhovorů bylo provedeno otevřené kódování, které bude vysvětleno dále.

Se získanými koncepty a kategoriemi z otevřeného kódování jsem si rozepsala myšlenkové mapy zachycující vztahy mezi jednotlivými kategoriemi. Z nich je třeba „načrtnout příběh, na němž bude postavena výzkumná zpráva“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 225).

### 7.4.1 Proces sběru dat a nástroje výzkumu

Při sběru dat jsem použila metodu hloubkového strukturovaného rozhovoru a zúčastněného pozorování. Rozhovor definuje Švaříček a Šed'ová (2007, s. 159) „jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek“. Hendl (2005, s. 173) mluví o strukturovaném rozhovoru s otevřenými otázkami. Je to „řada pečlivě formulovaných otázek, na něž mají jednotliví respondenti odpovědět“. Podle Hendla je tento typ vhodný právě ve chvíli, kdy je nutno odpovědi respondentů srovnávat. Všechny rozhovory začínaly „zapnutím diktafonu“, podle

radý Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 179). Nelze si totiž zapsat či zapamatovat úplně všechno a později lze z nahrávek vysledovat i neverbální projevy jako jsou pauzy v mluvě nebo třeba smích.

Zúčastněné pozorování se podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 143) vyznačuje dlouhodobostí, systematickostí. Jde o „reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces“. V zúčastněném pozorování je badatel také do jisté míry účastníkem. V probíhajících aktivitách se však „drží zpátky“. Jak Hendl (2005), tak Švaříček a Šed'ová (2007) potvrzují vhodnost spojování metod rozhovoru s pozorováním.

Tyto metody byly použity proto, že výzkum nemohl být z časových i organizačních důvodů opakován mnohokrát za sebou. Tudíž jsem spojila poznatky z pozorování s informacemi z rozhovorů. To přineslo dostačující materiály. Jako začátečník jsem se potřebovala opírat o nějakou strukturu. Zvolila jsem raději rozhovor než-li dotazník, neboť dotazník nezajišťuje potřebnou návratnost a nelze se doptávat a vracet se k potřebným informacím.

#### **7.4.2 Plán analýzy dat**

Analýza dat v kvalitativním výzkumu je podle Hendla (2005) „systematické nenumerné organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, kvality a vztahy“. Ani data, ani práce s nimi nejsou numerické. Podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 210) existuje i přes jednotlivé konkrétní postupy v různých druzích kvalitativních výzkumů jeden „poměrně univerzální a velmi efektivní způsob, jak nastartovat analýzu dat“.

Tohoto způsobu jsem se ve své práci držela také. Je to začátek přes otevřené kódování. Tato technika je převzata ze zakotvené teorie. Podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 211) „kódování představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky a těmto jednotkám jsou přidělena jména.“ Potom se s těmito jednotkami dále pracuje, přičemž jednotkou může být věta či sekvence slov. Každé vzniklé jednotce se potom přidělí nějaký kód. Při kódování se vytváří seznam existujících kódů. Potom následuje systematická kategorizace, jak říká Švaříček a Šed'ová (2007, s. 221).

Po rozkódování a kategorizaci přepsaných rozhovorů následuje spojování a hledání vztahů mezi kategoriemi. Vznikají myšlenkové mapy, které zachycují vztahy v jednotlivých oblastech výzkumu. V každé oblasti je hledán jakýsi „příběh“. Nakonec se „příběhy“ spojí

a hledá se jeden centrální pojem či problém, který se vztahuje ke všem kategoriím. Nakonec jsou interpretována data podle závěrečné centrální oblasti. Popíše se celý „příběh“, který je podle výzkumníka spatřován v případové studii.

## **7.5 Etické aspekty a důvěryhodnost výzkumu**

Při přípravě rozhovorů a při jejich vedení je třeba počítat s tím, že lidem, kterých se dotazujeme, není vždy příjemné sdělovat některé informace. Je nutné respektovat etické aspekty výzkumu. To podle Hendla (2005, s. 155) zahrnuje získání informovaného souhlasu o účasti ve výzkumu, anonymitu sdělení nebo svobodné odmítnutí a ukončení účasti. Při tomto výzkumu byly respondenti informováni o cílech práce a jejím smyslu. Účastníci byli také ujištěni, že jejich sdělení zůstanou naprosto anonymní. Vzhledem k trávení času výzkumníka se skupinou při programu byl snadnější přístup k lidem v oblasti důvěrnosti a zachování jejich soukromí. Pro účastníky je dále podle Hendla (2005, s. 156) dobré nechat účastníky při rozhovoru v několika prvních otázkách nejdříve uvolnit a tak jim dát pocit emočního bezpečí.

V kvalitativním výzkumu je obtížné měřit validitu, pravdivost a důvěryhodnost. Validita čili platnost podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 31) „znamená, že zjištěné nálezy jsou podepřeny důkazy“. S odkazem na Kirka pak autoři uvádí, že „validita je stupeň, do jakého je závěr správně interpretován“. Hodnocení pravdivý výzkum můžeme uvést, pokud „nálezy reprezentují jevy, ke kterým odkazují“. Důvěryhodnost čili credibilita obsahuje kritéria potvrditelnosti a autenticity. Stejně jako u validity musí být výzkum, aby byl důvěryhodný, podepřen důkazy. Mělo by být patrné, jakými kroky se k závěrům došlo.

Techniky, kterými zajistím důvěryhodnost, budou přímé citace a konzultace s odborníkem. Přímé citace popisuje Švaříček se Šed'ovou (2007, s. 35) jako citování výroků účastníků či přepisování poznámek z pozorování k ukázání specifického jazyka nebo překvapivému tvrzení. Důvěryhodnost bude do určité míry zajištěna tím, že jsem všechny kroky analýzy dat konzultovala se svým vedoucím práce. Všechny kroky analýzy dat jsem také popsala, jak se udály. Další technika, kterou jsem nemohla z časových a místních důvodů zvolit, je členské ověřování, kdy se závěry výzkumu ověřují přímo u členů zkoumané skupiny (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 33).

Každá práce má vždy svoje limity. V kvalitativních metodách se výzkumník podílí svou osobností na kvalitě studie a způsobu interpretace dat. Proto v této práci vidím limity právě v osobě výzkumníka. Jakožto účastník – pozorovatel a výzkumník v jedné osobě jsem

byla do procesu zapojena dvojnásobně. To, jakým způsobem interpretuji a zpracovávám data, může být ovlivněno mnoha okolnostmi. Vyhodnocování studie je jistě ovlivněno tím, že jsem měla se zkoumanými lektory již předchozí zkušenost. Jako účastník jejich kurzů i jako jejich kolektor. V tom spatřuji jak výhodu, tak i nevýhodu. Další skutečnosti, které mají jistě také vliv na způsob analyzování dat, jsou pohlaví, věk a dosavadní zkušenosti nebo studovaný obor. Velmi mě v pozitivním smyslu ovlivnily konzultace s vedoucím práce.



## 8 Analýza dat

Přecházíme ke konečné fázi výzkumu a tou je analýza dat. V následujících kapitolách se budu snažit interpretovat získaná data a vyvodit závěr výzkumu.

### 8.1 Popis kategorií

Jelikož pro „případovou studii nejsou vyvinuty čistě specifické analytické procedury“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 109), propůjčila jsem si tuto interpretativní techniku ze zakotvené teorie. V otevřeném kódování jsem vytvořila jednotlivé kódy k přepsaným úryvkům z rozhovorů.

#### ■ Didaktické kompetence

V didaktických kompetencích byla zkoumána správná formulace cílů. Měla jsem zjistit, zda lektori sestavují program podle předem stanovených cílů, které budou podle modelu SMART nebo KARAT. Každý lektor v rozhovoru definoval jeden cíl kurzu. Cíle jsem zaregistrovala i při pozorování, kdy lektori sdělilovali program účastníkům.

Jan: *„Cíl byla inspiračka. Do vás nahustit co nejvíc dalších her a plus udělat nějaký teorie, který jsme vybírali z našeho portfolia.“*

*„Cílem je, abychom vám udělali co největší portfolio her teď na léto.“*

Alena: *„Tak cílem kurzu bylo inspiromat pro lidi z domečků na tábory a pak hlavně teorie, která se týkala hlavně teda tvorby hry, ale určitě taky náhled do vývojové psychologie a do psychologie osobnosti.“*

#### ■ Komunikační kompetence

V komunikačních kompetencích jsem zkoumala a hledala hanlivá slova či dehonestující výrazy. Zajímalo mě, zda lektori respektují odlišnosti jednotlivých účastníků a nekritizují je za jejich názory či chování. Výsledkem je, že hlavní, kdo používá hrubší a dehonestující výrazy, je lektorka Alena. Hraje při tom roli genderové aspekty, neboť hrubšími výrazy častuje především muže. Dalším důvodem, proč Alena používá hrubší výrazy, je motivace. Čili jako nástroj pro snadnější vysvětlení některých jevů z praxe. Nabyla jsem dojmu, že Alena tuší, co si ke komu může dovolit. Později si to ověřuje neformálně v čase mimo program.

*„Mluvím o ryzích typech jako je třeba Martin – nebudu jmenovat. To pak jsou k něčemu, jinak jsou na utracení.“*

Hlavním tématem ve sledované oblasti respektování odlišností účastníků se v práci lektorů objevila úcta k lidem. Lektorů velmi staví na účtě. Projevuje jí především Jan. Alenino chování občas účtu neobsahuje. Projevilo se to používáním právě hanlivých výrazů a jejím vnitřním konfliktem mezi očekávanou a reálnou skupinou. Zde musím poukázat na velmi tenkou hranici mezi neúctou a smyslem pro humor, který je lektorům vlastní.

*Alena: „Neměli bychom udělat předvýběr na tyhle kurzy? Aby sem neposílali každého?“*

*Alena: „Vypadaj úplně psychicky v pohodě. Tak tam vezmem nejdřív ty horší, to znamená tyhlety.“*

*Alena: „Očekávala jsem profesionální přístup a ten pohled z té stejný strany jakéj mám já, když lektoruju. Byla jsem zklamaná, protože ty lidi se nechovali ani jako děti na nějakým kurzu. Spíš i můj osobní zklamání, že jsem očekávala od těch lidí, jako že jako profíci do toho půjdou jinak.“*

Tato úcta má univerzální povahu, čili že jí ke všem účastníkům projevují stejně.

*Účastník: „Přistupovali vůči všem lidem stejně.“*

*Jan: „...já mám v sobě myslím si dost slušně vyvinutou úctu k lidem. My stavíme na účtě, to znamená nejezdíme na kurzy s tím, že my jsme ty chytrý a oni jsou blbí. Jezdíme tam s tím, že každý umíme něco jinýho a naše parketa je tohle...“*

*Účastnice: „Že tam není nic namyšlenýho, nic kostrbatýho.“*

Proti tomu jde fakt, který se objevuje i v dalších kategoriích. Lektorů mají diferencovaný přístup k účastníkům. Své lektorské působení uzpůsobují podle toho, s jakým člověkem jsou v kontaktu.

*Jan: „Řešíme, co to je za člověka a podle toho rozlišujeme vlastně to, do jaký míry to pak říct.“*

Diferencovaný přístup i univerzálně projevovaná úcta jsou důvodem k tomu, že účastníci pocítují důvěru vůči lektorům.

*Účastnice: „Mám jako takovej pocit důvěry. Jsou to profíci, takže jim věřím, že dělají všechno pro to, aby nás něco naučili. Že jim na tom záleží.“*

*Nadřízená: „ty lidi jako maj v ně důvěru, jako že nezkłame.“*

## ■ Evaluační kompetence

Mezi evaluačními kompetencemi lektorů jsem našla zajímavý cyklický příběh. Zkoumala jsem, jak lektoři vyhodnocují efektivitu své práce a zda pak následně činí patřičné změny. Zkoumaní lektoři mají vlastní teorii efektivity, dle které vytvářejí další strategii vedení programu. Tato teorie se zakládá na tom, že s jejich prací budou spokojeni klienti, nadřízení i oni sami. To se může otočit i směrem nazpět, že strategie, kterou volí pro vzdělávací proces je volená tak, aby pak bylo dosaženo jejich teorie efektivity, čili aby vládla všeobecná spokojenost.

Účastník: „*Lektory už nějakou dobu znám a myslím, že jsou schopní. Zaujali a pobavili.*“

Tuto strategii práce staví na předchozích zkušenostech a na předchozích úspěších. Strategie se pak promítá v programu lektorů tak, že se snaží být srozumitelní a zajímaví.

Jan: „*V podstatě my máme rádi, když je to pro ty lidi něco objevného.*“

Kontrola, zda se povedlo naplnit cíle, je dle této strategie celkem jednoduchá. Tato strategie dovoluje nastavit nepřiliš vysoké cíle. Jejich evaluace je pak povětšinou kladná. To ovšem může vést k malým modifikacím programu či dalšímu vývoji lektorů.

Alena: „*Tak já si myslím, že se naplnily všechny cíle. A projevilo se to tak, že všechny témata byly probrány a k nim proběhly příslušné aktivity.*“

## ■ Interpersonální kompetence

Zkoumat interpersonální kompetence lektorů byla dá se říci nejtěžší oblast. Objevily se tu ovšem zajímavé protipóly. Podobné jako v kompetencích komunikačních. Lektoři mají skutečný autentický zájem o klienty jako jednotlivce. Jejich práce je hodně postavena na účtě k lidem. Z toho vycházejí dva principy. Vypozorovala jsem již zmiňovaný diferencovaný přístup v jejich lektorské práci. Ten potvrdili samotní lektoři i účastníci.

Jan: „*Asi spíš nejdřív řešíme, co to je za človíčka, a až pak teprve se pustíme do nějaký drsnější zpětný vazby.*“

Účastnice: „*...že ten program byl bohatý, že vlastně každé si z toho má co vzít.*“

Oproti diferencovanému přístupu se ale objevil princip univerzálních pravidel v přístupu k lidem.

Účastnice: „*Lidi jsou schopný brát takový jaký jsou a nedělají rozdíly. To je dobře.*“

Jan: „*My reagujeme na ty lidi, na ten vývoj v rámci toho kurzu samotýho.*“

Nicméně oba přístupy, byť jdou proti sobě, se mohou i prolínat. Záleží s určitostí na povaze situace. Tímto lze dokázat flexibilitu a pružnost myšlení obou lektorů. Díky ní klienti reflektují splnění svých individuálních cílů a potřeb.

Účastník: *„Já jsem jel s nějakým očekáváním a to se splnilo. S očekáváním na příjemnou pohodu, na to že se spoustu věcí dozvim a na jako partu – to se teda splnilo.“*

Jan: *„Ten samotnej průběh kurzu upravujeme podle aktuální situace, podle těch klientů, jak na tom zrovna jsou.“*

## ■ Osobnostní kompetence

V oblasti osobnostních kompetencí jsem zkoumala, zda lektori používají jazykový kód adekvátní cílové skupině a vyhýbají se odborným slovům, nebo je vzápětí vysvětlují. Zjistila jsem, že lektori ve snaze přiblížit se účastníkům mluví jednoduše a srozumitelně. To zaregistrovali i samotní účastníci:

Účastnice: *„... lektori všechny slovíčka vysvětlili vzápětí, co ho zmínili, tak jsem rozuměla dá se říct všemu.“*

Účastnice: *„Voni většinou všechno, co řekli jakoby odborně, přeložili, protože ne každěj tomu rozumí.“*

Na základě snahy o přiblížení se lidem používají lektori raději přirozené chování nad strojeností a občas použijí i hrubší výraz. Hrubší výrazy v projevu používá spíše lektorka Alena, jak již bylo zmíněno.

## ■ Motivační kompetence

V kategorii motivace jsem měla za úkol vypořádat a analyzovat motivační prostředky lektorů. Měli by používat adekvátní prostředky k dané cílové skupině. Lektori se setkávají ve svém oboru s účastníky, kteří mají vnitřní konflikt s vlastní motivací ke vzdělávání a musí být jinak motivováni zvnějšku. Tyto dva druhy motivace mohou být v rozporu. Zkoumaní lektori na to mají svou fungující strategii. Působí na lidi svým vlastním nadšením a množstvím pozitivní energie.

Účastnice: *„...jsou schopný pro to ty lidi nadchnout. A už jenom tím, že jsou sami nadšený. A jsou neuvěřitelně v pohodě.“*

Alena: *„...jak zmotivovat ty lidi, aby tu věc si šli vyzkoušet, jdou dost těžko, protože při komerčních školeních se sejdou lidi, který to školení nechťej. Ale*

*i tady když panuje nějaká únava, tak ty motivační prostředky jsou možná v té pestrosti a v té kvalitě, kterou v nás ty frekventanti viděj. “*

Dalšími motivačními prvky jsou pestrá nabídka aktivit, smysl pro humor nebo slovní hříčky. Lektori používají, jak plyne z mého pozorování, mnoho druhů technik, které stále střídají. Pro příklad k udržení pozornosti a podpoření lepšího zapamatování informací lektori využívají při přednášce kombinaci zraku a sluchu. Promítají prezentaci, kterou komentují. Často účastníky formou úkolů ve skupinkách do přednášky zapojují. Někdy využívají již několikrát zmíněné hrubší výrazy a přirozenou mluvu dané cílové skupiny. Z těchto všech konkrétních motivačních prostředků vyplynulo, že účastníci pociťovali pracovní atmosféru na kurzu.

Účastnice: „...silné stránky jejich práce bych viděla takový to, že nás jako vůbec udrží. Že tady je takových lidí, který jako je každé trošku jinej a oni to udrží v té atmosféře, že jsme na kurzu a děláme to, co máme dělat. “

## ■ Organizační kompetence

Pozorovala jsem také především organizační kompetence lektorů. V některých rozhovorech se ale i účastníci zmínili o spokojenosti s přípravou. Lektori staví program na svých předchozích zkušenostech a na přípravě mnoha aktivit, které by na kurzu mohly proběhnout. Na kurzu pak připravují konkrétní aktivity na nejbližší čas. V přestávce před aktivitou připravují pomůcky. K výkladu flipchart a fixy, k prezentaci techniku a potřebné pomůcky ke konkrétním hrám. Lektori nabyly tu zkušenost, že předem přesně připravený program obvykle neproběhne tak, jak byl připraven. Z mého pozorování vyplynulo, že v tom nejbližším čase přípravy se lektori většinou připravují společně a vyjasňují si poslední pravidla. Náзор organizátorky a jejich nadřizené je jiný.

Nadřizená: „Vadilo mi, že tam byli okamžiky, kdy třeba se nedokázali domluvit, kdy prostě tam nefungovalo to, že maj začít lektorovat a že jeden byl dole, druhý byl nahoře a prostě nevěděli o sobě. Pak tam byli okamžiky, že jsem nevěděla, jestli to je legrace nebo jestli vopravdu tápou, když na sebe koukali, že ten to chtěl tak a ona – ale já jsem si to myslela takhle. A tohleto mi přijde strašně neprofesionální. “

Příprava z hlediska lektorů je taková:

Jan: „Za osm let zkušeností už absolutně neděláme časový plány jako ve smyslu nákejš minutovníků. Máme v podstatě pořadí her a na kurzu reagujeme přesně na za prvý prostředí, za druhý na stav těch lidí.

*Nesnažíme se dodržovat nějaký časový plán a zoufale na něm trvat. Samozřejmě, pokud ty věci mají nějakou logickou návaznost, tak to dodržujeme.“*

*Alena: „Tak my takovou tu základní kostru, to znamená tu podrobnější anotaci, která se týká obsahu toho kurzu samotného, s rozdělením na konkrétní dny, máme hotovou vždycky aspoň týden před tím školením s ohledem na tvorbu materiálů, dataprojekce k prezentacím, ale ten samotný průběh kurzu upravujeme podle aktuální situace, podle těch klientů, jak na tom zrovna jsou a troufnu si říct, že vlastně neplánujeme úplně celý ten kurz od toho prvního do posledního dne, ale děláme si tu přípravu na ten den, na ten nejbližší čas.“*

Účastníci jsou s přípravou lektorů spokojeni.

*Účastnice: „...a dobře to mají vymyšlený. Mají to moc hezky naplánovaný. Moc se mi líbí ty jejich plány.“*

*Účastnice: „Super výkon. Mají to dobře připravené.“*

## ■ Kompetence k učení

Kompetence k učení zahrnují sledování a zjišťování, jak lektori reflektují svá slabá místa a jak se z nich poučují. Z rozhovorů jsem se dozvěděla, že lektori jsou si vědomi důležitosti chyb.

*Alena: „Tak pro mě je to možná takový okamžik pozastavení toho, že na sobě můžu dál pracovat a mě, kdyby nebyly ty chyby, tak si myslím, že ta práce by nebyla zajímavá. Bez těch chyb se nemůžeme posouvat dál a vždycky uděláme chybu. I tady jsme udělali chyby. A je dobrý si to uvědomit, aby se toho člověk vštíhal do budoucna a mohl na sobě dál pracovat.“*

Na druhou stranu někdy své chyby zlehčují.

*Účastník: „Se mělo začínat už před třičtvrtě hodinou.“ Alena: „To nesmíte být tak úzkoprsý.“*

*Jan: „Tak teď, když udělám jednu chybu, tak to nevidím jako problém.“*

Pozorování, lektori i účastníci potvrdili, že největší slabinou v lektorském výkonu je nedodržování časů. Jak začátku kurzu a bloků, tak konců přestávek apod. Lektori prokazují snahu slabá místa řešit. Hledají různá řešení. Zde se opět dostáváme k flexibilitě jejich myšlení.

Alena: „*My jsme se teďka shodli, že na tomhle kurzu zkusíme udělat to, že ne že si budeme ten čas hlídat oba, ale že tu zodpovědnost sejme na sebe jenom jeden.*“

Účastnice: „*No, tak možná trošku ty časy, ty časy, ty časy.*“

Dá se tedy říci, že z chyb se lektoři teoreticky poučují, ale v praxi je to velmi složitý proces, kterého zatím nebylo dosaženo. Uvolněnost v harmonogramu a jakási domnělá bezchybnost a bezstarostnost pak navenek na některé účastníky působí jako by lektoři byli na dovolené a ne v práci. S tím by se ovšem křížila tvrzení účastníků o dobré atmosféře na kurzu a uvolněnosti projevu lektorů, které jsem popisovala výše. V protipólech tedy jsou práce jako zábava a přínosná atmosféra na kurzu.

Nadřízená: „*oni si sem jedou pohrát a na dovolenou pohrát, to by mělo být opravdu postavený jakože profesionálně vedenej kurz, kterej vopravdu je přesně kdy, kde, jak, a tady chvílema vopravdu mi to připadalo jako že jako pohrát si na dovolený.*“

Nadřízená: „*Tak já si myslím, že Jan je odborník, opravdu odborník a že i přijímá kritiku, že se s ní umí poprat, že prostě si bere tady ty zkušenosti a že se s nima učí pracovat.*“

## ■ Etické kompetence

Celkem jednoznačné bylo zkoumání v oblasti etických kompetencí. Z rozhovorů jsem zjišťovala, zda lektoři respektují soukromí jejich klientů. Jak organizátorka kurzu, účastníci, lektoři i vlastní pozorování mi potvrdilo, že lektoři respektují soukromí svých klientů.

Nadřízená: „*Já si nejsem až tak jistá, že by tam nějaké až tak důvěrné informace mezi účastníky a lektory proběhly. V každém případě o nich lektoři pokud si to někdo nepřeje, tak o nich nemluví.*“

Jan: „*Zpětnou vazbu poskytujeme na základě toho, co si můžeme dovolit tvrdit, že prostě na základě třeba x opakování, že se někdo vymyká normě. Ale to, co neděláme, je nějaký jako pomlouvání nebo popisy, co kdo dělali. Rozhodně ne, aby to někomu ubližovalo.*“

Alena: „*Samozřejmě důvěrný informace na bázi nějakých sebeotevření a sebereflexí, který tady se udějou na kurzu, tak to jsou věci, který se odžijou tady, takže si je nevozím domů a nijak s nima dál nepracuju dál. I kdyby mě někdo požádal o nějaký třeba posudky nebo tak, tak to nedělám.*“

Účastnice: „*Důvěrný věci sem vůbec nezatahujou. V tomhle jsou prostě profici.*“

Účastník: „*Určitě vědí, co si můžou s téma informacema dovolit. Sami to vysvětlovali i třeba během těch her, že potom jsou informace, který nebo i výsledky her, který by se neměly nikdy dostat na veřejnost. Sami říkali, že když jsou nějaký takovýhle hry, tak že to hned skartujou, takže věřím tomu, že v tomhlectom problém není.*“

Lektoři tedy mají postoj, že je důležité respektovat soukromí účastníků. Na tom staví strategii, že na kurzu ani po něm například ve vyprávění nejmenují, písemné materiály z her skartují, poskytují dobrovolnost v tom, kdo co na sebe prozradí anebo ve formě reflexe uzavírají a ošetřují hlubší zážitky z kurzu. Tato strategie pak vede k tomu, že účastníci vědí, že je jejich soukromí v bezpečí.

## 8.2 Centrální kategorie

Následuje popis hlavních klíčových kompetencí zkoumaných lektorů. Zjistila jsem, že centrální kategorií, která vysvětluje způsob práce lektorů, je všeobecná spokojenost. Spokojenost klientů, nadřízených a lektorů samotných.

Proč zrovna spokojenost je hlavním bodem? To naznačují východiska a kontext jejich práce. Důvodem k tomu, že si lektori zvolili jako preferovanou oblast právě spokojenost, jsou hodnoty a sebepojetí lektorů. Oba lektori mají velkou úctu k lidem. Tuto úctu projevují všem lidem stejně. I samotní účastníci pocítují, že jejich lektori k nim mají úctu a respektují je. Na základě toho se otevírá dobré prostředí pro oboustrannou důvěru. Dalším východiskem je sebepojetí. Lektori vnímají sami sebe jako dobré lektory, mají na sebe pozitivní náhled, takže také očekávají pozitivní hodnocení a to, že s nimi klienti budou spokojeni, což by znamenalo potvrzení jejich pozitivního sebenáhledu.

Kontextem, vedoucím k tomu, že lektori chtějí, aby všichni zúčastnění byli spokojeni, jsou pravidla ve firmě. Lektori se shodují, že je potřeba plnit očekávání účastníků a mít respekt k tomu, jací ti účastníci jsou. Kontextem také mohou být předchozí zaměstnání obou lektorů, kdy bylo náplní jejich práce dovést případ ke zdárnému konci.

Aby na kurzu vládla všeobecná spokojenost, volí lektori určitou strategii, o které si myslí, že ke spokojenosti povede. Tato strategie má tři hlavní body. Tvorba, implementace (vedení programu) a evaluace programu. Při tvorbě programu vychází lektori ze své předchozí zkušenosti. Podrobnosti připravují těsně před daným blokem nebo ráno na kurzu.



Předpokládají, že program se bude v průběhu přizpůsobovat podle situace, nálady a očekávání účastníků. Lektoři mají připravené velké množství aktivit a materiálů, které na kurzu používají. Účastníci vnímají lektora jako odborníka na zážitkovou pedagogiku a lektorku jako odbornici na psychologii. Domnívám se, že spojení těchto různých přístupů je velmi výhodné.

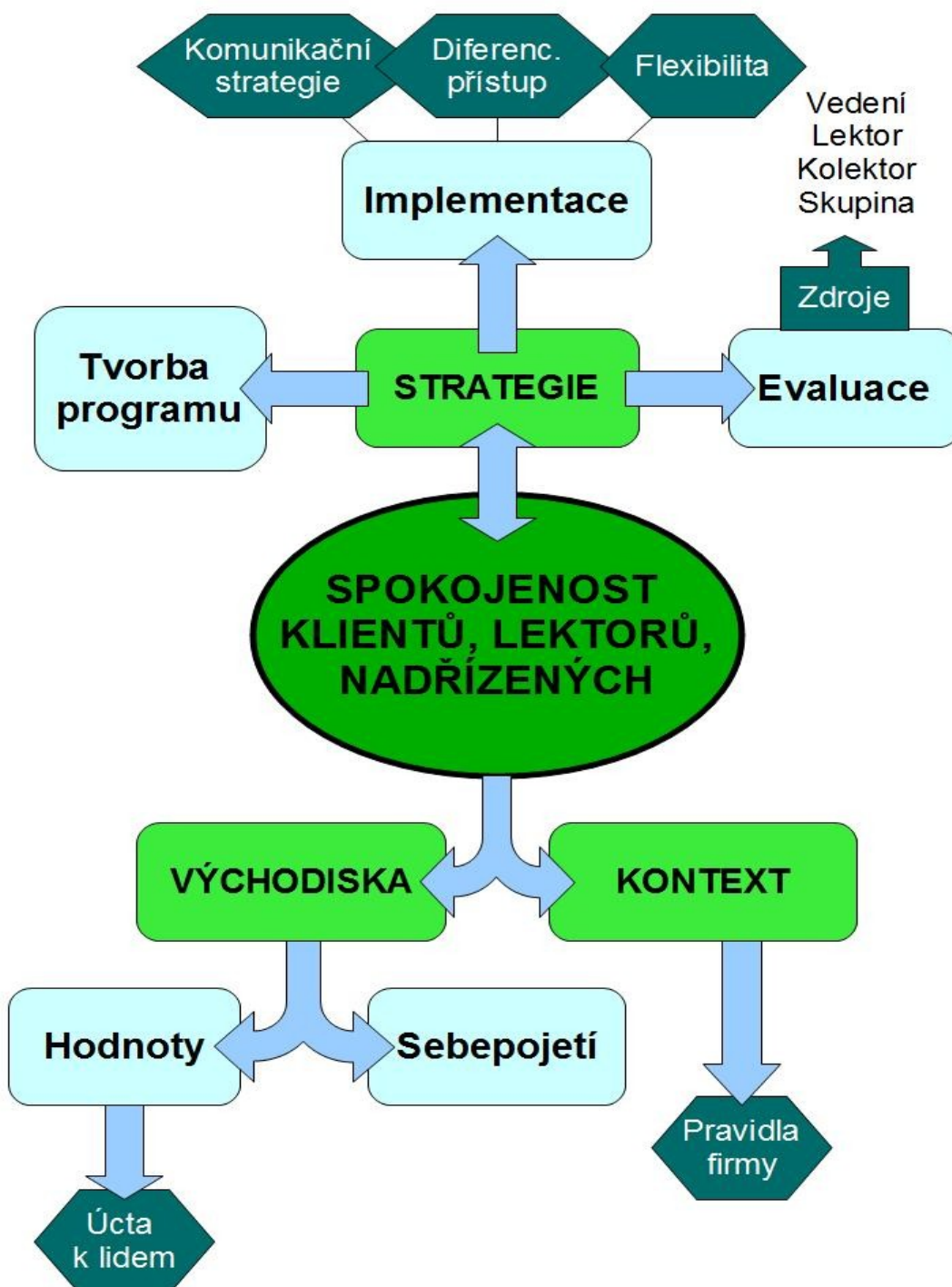
Při vedení programu si lektoři zakládají na vlastním nadšení, energii a smyslu pro humor. Pro lektory je charakteristické, že se klienti na jejich kurzech často a hodně smějí. Do implementace spadají tři kategorie. První je flexibilita. Lektoři mají velmi pružné myšlení. Rychle zvládají změny. Jsou velmi pružní v programu, což se projevuje tak, že ho často upravují podle situace a stavu účastníků. Díky tomu mohou splnit i zmíněná očekávání svých účastníků, kteří to hodnotí velmi kladně a jsou pak spokojeni.

Další je diferencovaný přístup, kdy podle výpovědí lektorů i účastníků přistupují k jednotlivcům podle situace a podle osobnosti daného člověka. Své klienty neškatulkují. V opozici proti diferencovanému přístupu stojí univerzální úcta, kdy opět účastníci i lektoři sami reflektovali, že mezi účastníky nedělají rozdíly. Přistupují ke všem stejně. Nerozlišují, zda je někdo na vyšší či nižší pozici, jestli je někdo movitější či chytřejší. Lektoři empaticky volí, kdy který přístup zvolit.

Třetí je komunikační strategie. Lektoři volí takovou komunikační strategii, která vede k co největšímu přiblížení se svým klientům. Aby klienti byli spokojeni. Mluví proto srozumitelně, vysvětlují odborné pojmy. Lektoři se vždy přizpůsobují přirozené mluvě svých klientů. Pokud mají na kurzu lidi z „obyčejné“ učitelské sféry, volí raději přirozenost a někdy i bodrost v komunikaci. Vedou-li formální kurz pro vysoko postavené úředníky, není jim zatěžko používat spisovnou mluvu. V neformální komunikaci zkoumané lektorky se však objevil rozpor v přirozenosti mluvy a dehonestování účastníků. Závěr, který jsem vyvodila zní, že lektorka tuší, kdy si co může dovolit. Hrubší slova používá spíše k mužům, u kterých ověřuje v přestávkách mezi lekcemi vhodnost svého jednání. Dále lektoři používají hrubší výrazy k nastínění potřebné situace. Účastníci si v rozhovorech nijak nestěžovali na fakt jakéhokoli dehonestování.

Třetím bodem strategie je evaluace. Zpětnou vazbu získávají od několika zdrojů. Od nadřízeného, od lektora samotného, kolektora a skupiny. Jak již bylo zmíněno, lektoři očekávají pozitivní hodnocení. Pokud se objeví nevyhovující zpětná vazba v negativním smyslu, řeší, který zdroj jí poskytl a na základě toho se pak rozhodují, které hodnocení je pro ně důležitější a tomu pak přikládají větší váhu. Při evaluaci dále vychází z hodnocení předem daných cílů, které ale formulují jako relativně málo ambiciózní. Většinou pak mohou říci, že se podařilo cíle programu splnit. V důsledku jsou lektoři utvrzeni ve svém sebepojetí. Na

druhé straně tato evaluační strategie nevede k přílišné modifikaci programů a rychlejšímu rozvoji lektorů.



*Ilustrace 1: Schéma centrální kategorie*

## Závěr

V teoretické části jsem vybrala devět základních kompetencí, které jsem se rozhodla zkoumat v praxi konkrétních lektorů. Zkoumala jsem, zda a jak lektoři s danými kompetencemi pracují. Jednalo se o kompetence didaktické, komunikační, evaluační, interpersonální, osobnostní, motivační, organizační, etické a kompetence k učení. Dále jsem vypracovala kapitoly o práci lektora obecně, o specifikách dospělé klientely, o typech vzdělávacích akcí a o duševní hygieně lektora. Teoretická část mi dodala přehled o oblasti vzdělávání dospělých a poznatky z ní mi byly oporou při výzkumné práci.

V praktické části jsem začínala s pozorováním lektorů na kurzu. Zaznamenávala jsem hlavně proces vytváření cílů akce, způsob evaluace, odborná slova, případné dehonestující či hrubé výrazy a motivační prostředky lektorů. Na konci kurzu jsem pak prováděla rozhovory s účastníky kurzu. Tvorba a uskutečňování rozhovorů mi bylo velkou zkušeností. Tuto část jsem považovala za nejtěžší z celého výzkumu. Jako nejnáročnější se nakonec ukázala interpretační fáze a analýza dat.

V průběhu výzkumu se postupně měnil můj pohled na zkoumané lektory. Zpočátku jsem je viděla stejně jako jejich klienti. Považovala jsem je za opravdové profesionály a odborníky. Postupem práce s přibývajícím kritikou a díky konzultacím s vedoucím práce jsem musela svůj pohled změnit. Stal se kritičtější, objektivnější a musela jsem začít popisovat slabá místa v práci lektorů. Nakonec se práce stala analýzou, která práci lektorů popisuje, ale nehodnotí.

Výzkum odpovídal na výzkumnou otázku „Jakým způsobem se základní kompetence popisované v odborné literatuře projevují v lektorské práci“. Z výzkumu jsem vyvodila následující závěr. Lektoři využívají ke své práci především kompetence etické, osobnostní, interpersonální a evaluační. Zakládají si na zachovávání soukromí svých účastníků. Lektoři působí jako vzory, mají smysl pro humor a umějí svou práci „prodat“. Zakládají si také na úctě k ostatním lidem a na dobrém hodnocení všech zúčastněných.

Ostatní kompetence jsou využívány průměrně. Nejistila jsem žádné velké nedostatky v lektorské práci. Lektoři pomalu odstraňují nedochvilnost. Hrubé a dehonestující výrazy používají k motivaci, k přiblížení se účastníkům a nebo balancují na úzké hranici mezi neúctou a smyslem pro humor. Dá se tedy říci, že všechny zkoumané kompetence jsou v práci lektorů více či méně využity.

Výzkumná práce vychází z kvalitativního výzkumného paradigmatu, které neusiluje o objektivní popis. Záleží na osobnosti výzkumníka, jak k práci přistoupí. Vzhledem k malému výzkumnému vzorku nelze závěry práce zobecnit. Při analýze zkoumaných subjektů jsem zjistila, že v daném kontextu může být vhodné, pokud lektor nejenže nerespektuje doporučení formulovaná odbornou literaturou, ale dokonce je i záměrně porušuje. Konkrétně se jedná například o hanlivé výrazy a hrubá slova lektorů. V žádné odborné příručce asi nenajdeme, že bychom měli účastníky dehonestovat či s nimi mluvit hrubě. V pozorování se ukázalo, že lektori to používají k motivaci a k přiblížení se lidem. Účastníci si dle rozhovorů nijak na fakt, že by byli dehonestováni, nestěžovali.

Závěrem bych chtěla říci, že každý člověk je jiný a i tak každý lektor. Následná jejich práce se také případ od případu liší. Proto je důležité mít zpětnou vazbu a svou práci neustále hodnotit a zjišťovat, co je dobře a co ne. Bez náhledu na případy jako jednotlivé je těžké cokoliv zobecňovat.

## Použitá literatura

- BARTÁK, Jan. *Základní kniha lektora trenéra*. 1. vyd. Praha : Votobia, 2003. ISBN 80-7220-156-1.
- BARTÁK, Jan. *Profesní vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. 264 s. ISBN 978-80-86723-34-1
- BUCKLEY, Roger, CAPLE, Jim. *Trénink a školení*. 1. vyd. Brno : Computer Press, 2004. 288 s. ISBN 80-251-0358-7.
- EGER, Ludvík. *Technologie vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň : Západočeská Univerzita v Plzni, 2005. 172 s. ISBN 80-7043-347-7
- HÁJEK, Bedřich; HOFBAUER, Břetislav; PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogické ovlivňování volného času*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. 239 s. ISBN 978-80-7367-473-1
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum : Základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4
- HOGAN, Christine. *Practical Facilitation : A Toolkit of Techniques*. London : Kogan Page, 2003. 495 s. ISBN 9780749438272.
- KAZÍK, Petr. *Rukověť dobrého lektora : Praktické tipy a návody pro začínající i zkušené přednášející*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2008. 112 s. ISBN 978-80-247-2453-9.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele : Cesty k lepšímu vyučování*. 3. vyd. Praha : Portál, 2008. 155 s. ISBN 978-80-7367-434-2.
- MALACH, Josef, ZAPLETAL, Bedřich. *Vybrané problémy andragogiky*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, 2005. 132 s. ISBN 80-7368-043-2
- MALACH, Josef. *Klíčové kompetence lektora*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, 2003. 58 s. ISBN 80-7042-945-3.
- MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti : Manuál úspěšného lektora*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2010. 176 s. ISBN 978-80-247-3236-7
- MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika*. 2. přeprac. vyd. Praha : ASPI Publishing, 2004. 148 s. ISBN 80-7357-045-9.
- PAZOURKOVÁ, Jana. *Profil lektora profesního vzdělávání dospělých* [online]. Brno, 2009. 66 s. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Dostupné z WWW: <[http://is.muni.cz/th/215658/ff\\_b/?lang=en](http://is.muni.cz/th/215658/ff_b/?lang=en)>.
- PELÁNEK, Radek. *Průručka instruktora zážitkových akcí*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. 208 s. ISBN 978-80-7367-353-6.

POSPÍŠIL, Oldřich. *Pedagogika dospělých : andragogika*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2001. 220 s. ISBN 80-7290-064-1

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha : Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7367-124-7

ŠERÁK, Michal. *Zájemové vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha : Portál, 2009. 208 s. ISBN 978-80-7367-551-6.

ŠOFEROVÁ, Jana. *Lektorské fínty : Jak připravit a realizovat zajímavá školení*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2008. 112 s. ISBN 978-80-247-2483-6.

ŠPAČKOVÁ, Andrea. *Sebereflexe role lektora vzdělávajícího dospělé ve výpovědích lektorů* [online]. Brno, 2007. 66 s. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Dostupné z WWW: <[http://is.muni.cz/th/82560/fss\\_b/bakalarska\\_prace.pdf?lang=en;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Drole%20lektora%26start%3D1](http://is.muni.cz/th/82560/fss_b/bakalarska_prace.pdf?lang=en;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Drole%20lektora%26start%3D1)>.

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0

TEPPER, Bruce. *Manažerské znalosti a dovednosti*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 1996. 112 s. ISBN 80-7169-347-2

TRÁVNÍČKOVÁ, Dana. *Informální učení dospělých* [online]. Brno, 2008. 67 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Dostupné z WWW: <[http://is.muni.cz/th/76579/fss\\_m/informalni\\_uceni\\_dospelych.txt](http://is.muni.cz/th/76579/fss_m/informalni_uceni_dospelych.txt)>.

VETEŠKA, Jaroslav, TURECKIOVÁ, Michaela. a. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

VETEŠKA, Jaroslav, TURECKIOVÁ, Michaela. b. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí : Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. 1. vyd. Praha : Univerzita J. A. Komenského, 2008. 140 s. ISBN 978-80-86723-54-9.

## Časopisy

BEDNÁŘ, Martin. Etický kodex lektora. *Andragogika – čtvrtletník pro vzdělávání dospělých*, 1998, č.2. ISSN 1211- 6378.

## Internetové zdroje

LANGER, Tomáš. *Andromedia.cz* [online]. 2004 [cit. 2010-11-21]. Dostupné z WWW: <<http://www.andromedia.cz/andra.php>>.

## **Seznam příloh**

- 1) Tabulka výstupů a indikátorů
- 2) Připravený strukturovaný rozhovor s lektory
- 3) Připravený strukturovaný rozhovor s účastníky kurzu

Příloha č. 1 – Tabulka výstupů a indikátorů

<b>Dílčí kompetence</b>	<b>Výstup</b>	<b>Indikátor</b>	<b>Výsledek z pozorování a rozhovorů</b>
Didaktické kompetence	Sestavuje program podle předem stanovených SMART výstupů.	Lektor předloží alespoň dva správně formulované cíle daného kurzu.	Lektoři měli dva cíle, které nebyli správně naformulované.
Komunikační kompetence	Respektuje odlišnosti jednotlivých účastníků a nekritizuje je za jejich názory a či chování.	Lektor nepoužije při programu výroky dehonestující účastníky či snižující sebevědomí.	Lektoři použili několikrát hrubé výrazy a výroky dehonestující účastníky.
Evaluační kompetence	Vyhodnocuje efektivitu své práce a na jejím základě dělá patřičné změny.	Lektor udělá alespoň jednu evaluaci v průběhu a jednu na konci kurzu.	Lektoři dělali společně průběžnou evaluaci několikrát za den.
Interpersonální kompetence	Reaguje na možné podněty a upravuje podle nich svůj projev.	Lektor aktivně, asertivně a kompetentně reaguje na snahu účastníků vychýlit ho z pozice.	Lektoři velmi flexibilně reagovali na různé rušivé podněty z řad účastníků.
Osobnostní kompetence	Používá jazykový kód adekvátní cílové skupině.	Lektor během lekce používá pouze ta odborná slova, která v zápětí vysvětlí laicky.	Lektoři vysvětlovali většinu odborných slov.
Motivační kompetence	Motivuje účastníky k práci s použitím prostředků adekvátních cílové skupině.	Pomocí pozorování popsat motivační prostředky lektora	Motivačními prostředky se ukázal smysl pro humor, slovní hříčky, vlastní příklad a nadšení.
Organizační kompetence	Má písemnou přípravu na program.	Lektor předloží podrobně zpracovanou přípravu s časovým harmonogramem kurzu.	Lektoři měli seznam spousty aktivit, které mohli zařadit. Podrobný program řešili těsně před začátkem bloku.
Kompetence k učení	Reflektuje slabá místa svého lektorského výkonu a pracuje na jejich odstranění.	Lektor v rozhovoru popíše některé své chybné kroky a jak k nim přistupoval a řešil je.	Lektoři si uvědomují svou chybovost. Vědí, že chyby jsou důležité. Flexibilně řeší odstraňování chyb.
Etické kompetence	Respektuje soukromí účastníků.	Lektor před, při i po kurzu využívá pouze ty informace, které nejsou nijak tajné či důvěrné.	Lektoři jsou naprosto diskrétní. Respektují soukromí účastníků.



## **ROZHOVOR S LEKTORY**

- 1) Právě jste prožil(a) několikadenní kurz. Jaké jsou vaše nejsilnější pocity, které z něj máte?
- 2) Co byste příště udělali jinak?
- 3) Jaké byly cíle kurzu? Které z nich se podle Vašeho názoru povedlo naplnit?
- 4) Které cíle se naopak naplnit nepovedlo?
- 5) Říká se, že příprava kurzu je základ úspěchu. Jak podrobně máte vy připravený scénář kurzu?
- 6) Člověk je tvor nedokonalý. Každý tu a tam udělá nějakou chybu. Co pro Vás znamená, když někde ve své práci uděláte chybu?
- 7) V této práci jistě pracujete s osobními informacemi jednotlivých účastníků, které by měly zůstat důvěrné. Někteří lektoři mezi důvěrným a veřejným rozlišují lépe, jiní hůře. Do které skupiny byste se řadil(a) Vy?
- 8) Zaměřím se na etiku vaší práce. Jsou lektoři, kteří se snaží vyjadřovat vždy korektně, aby nikoho neurazili. Jiní lektoři občas použijí i hrubší výraz, aby motivovali účastníky, nebo prolomili ledy. Ke kterému z těchto typů máte blíž? V čem vidíte výhodu?

### **ROZHOVOR S ÚČASTNÍKY KURZU**

- 1) Právě jste prožil(a) několik dnů školení. Které z okamžiků vnímáte jako silné?
- 2) Jaký je váš názor na výkon lektora(ů)?
- 3) Jaké jsou podle Vás silné stránky lektorovy práce?
- 4) V jakých oblastech má lektor podle Vašeho mínění rezervy?
- 5) Jednalo se o školení, tudíž by pro Vás mohly být některé informace nové. S novými informacemi se pojí nová, například odborná, slova, kterým ne vždycky účastníci rozumí. Kterým výrazům či slovům jste v lektorově podání nerozuměl(a) Vy?
- 6) Některé odborné termíny lze popsat srozumitelně. Vzpomenete si, které slovo nebo větu vysvětlil lektor laicky a jak?
- 7) Nyní se zaměřím na etiku lektorské práce. Často je to tak, že lektor má k dispozici osobní informace účastníků (například z přihlášek nebo od jiných lektorů), které by měl považovat za důvěrné. Někteří lektoři mezi důvěrným a veřejným rozlišují lépe, jiní hůře. Do které skupiny by patřil váš lektor? Proč?